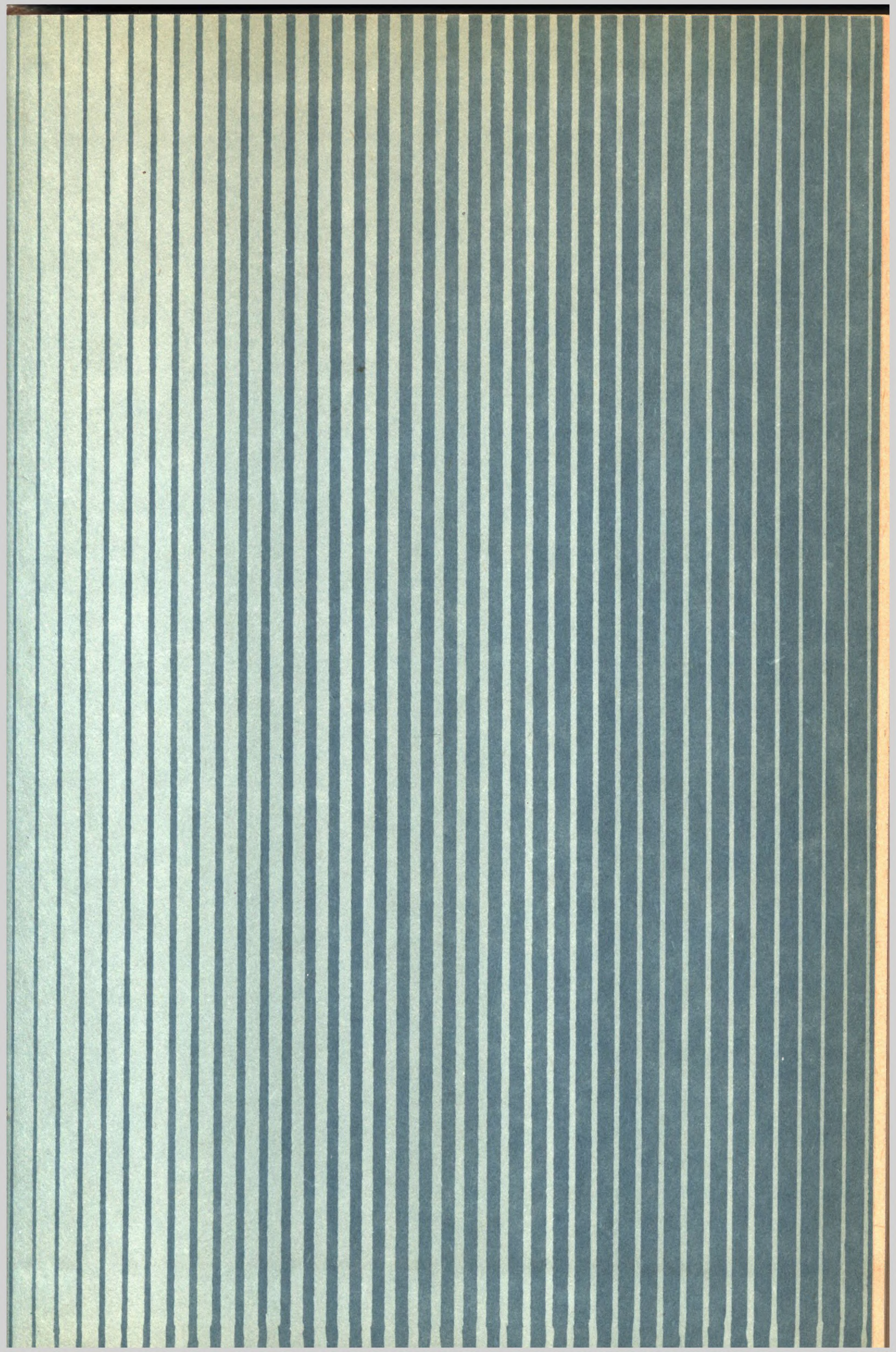


Педагогическое наследие

Я. А. КОМЕНСКИЙ
Д. ЛОКК
Ж.-Ж. РУССО
И. Г. ПЕСТАЛОЦЦИ





Я. А. КОМЕНСКИЙ
Д. ЛОКК
Ж.-Ж. РУССО
И. Г. ПЕСТАЛОЦЦИ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

МОСКВА
«ПЕДАГОГИКА»
1989

ББК 74.03
К 63

Составители:
В. М. КЛАРИН, А. Н. ДЖУРИНСКИЙ

Рецензенты:
доктор педагогических наук
К. И. САЛИМОВА

Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.

К 63 Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. — М.: Педагогика, 1989 — 416 с. — (Б-ка учителя).
В пер. 1 р. 50 к.
ISBN 5-7155-0164-4

В настоящем издании представлены произведения великих педагогов, мыслителей и философов, в которых рассматриваются вопросы образования, обучения и воспитания подрастающего поколения. В сборник включены наиболее значительные статьи, фрагменты из сочинений о нравственном, трудовом, умственном, физическом и эстетическом воспитании.

Для учителей.

К $\frac{4302000000-55}{005(01)-89}$ подписное ББК 74.03

ISBN 5-7155-0164-4

ОТ СОСТАВИТЕЛЕЙ

В настоящее издание включены произведения великих педагогов, творчество каждого из которых оказалось заметным этапом в развитии гуманистических, демократических традиций воспитания и обучения подрастающего поколения. Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци принадлежат к исторической эпохе, когда происходила гигантская ломка всех социальных и духовных установлений средневековья и когда буржуазный уклад, пришедший на смену феодализму, еще обладал определенным потенциалом прогресса. В творчестве педагогов, представленных в книге, наиболее ярко и последовательно выражены передовые педагогические идеи того времени. В трудах этих педагогов заложены теоретические основы единого, светского, обращенного к запросам жизни образования.

Включенные в данный том работы крупнейших представителей педагогической мысли публикуются по хронологическому принципу, фрагменты же их педагогических сочинений сгруппированы по основным проблемам педагогического творчества авторов с учетом хронологической последовательности.

Первая четверть и середина XVII в. в педагогической науке представлены именами великого чешского педагога и мыслителя Я. А. Коменского и английского философа и педагога Д. Локка.

Я. А. Коменский по праву может быть назван отцом современной педагогики. Он первый попытался отыскать и привести в систему объективные закономерности воспитания и обучения. Эпоха бурных социальных потрясений, когда сословная догматическая система образования обнаружила свою несостоятельность перед лицом требований времени, поставила перед педагогикой новые вопросы. На многие из них впервые дал ответы Я. А. Коменский.

В книгу включены фрагменты из капитального труда Я. А. Коменского «Великая дидактика», а также из «Пампедии», являющейся итогом педагогических раздумий Я. А. Коменского.

Победа буржуазной революции середины XVII в. и утверждение нового общественного строя в Англии потребовали принципиально нового решения коренных вопросов педагогики: о факторах формирования личности и роли воспитания, о целях и задачах его, о содержании образования и методах обучения. Разрабатывая эти проблемы, Д. Локк выступил подлинным выразителем передовых общественных сил своего времени.

Раздел, посвященный Д. Локку, составляют его трактат «Мысли о воспитании» и фрагменты философского сочинения «Об управлении разумом», в котором Д. Локк разработал приемы и способы развития мышления человека.

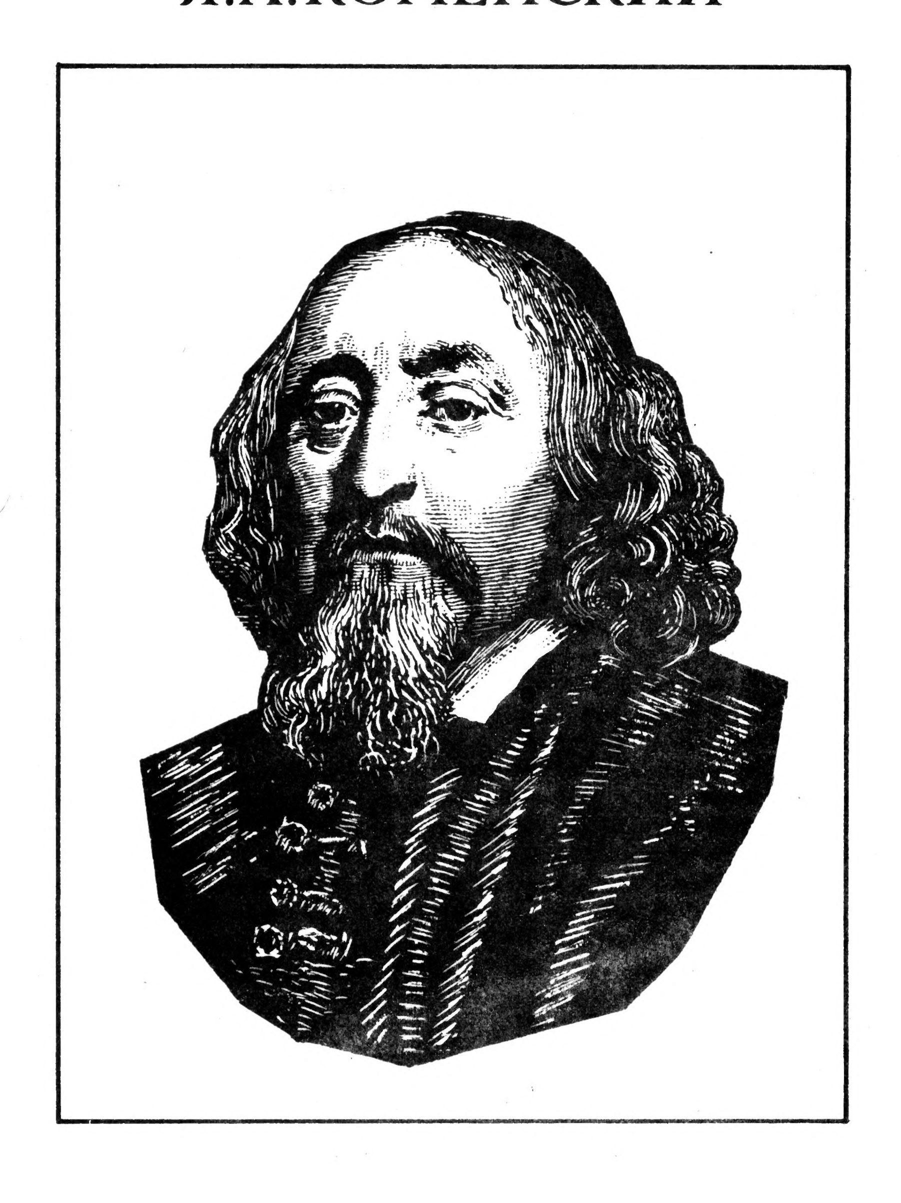
Педагогическую мысль эпохи Великой французской революции конца XVIII в. выразил великий просветитель Ж.-Ж. Руссо, выступивший с беспощадной критикой всех установлений феодализма, в том числе и в области образования и воспитания. Центральный пункт педагогической программы Ж.-Ж. Руссо — «естественное воспитание» — ставит в прямую зависимость воспитание личности и общественное устройство, требуя радикального преобразования как того, так и другого.

Педагогические идеи Ж.-Ж. Руссо сформулированы в романе «Эмиль, или О воспитании». Другие его работы, по существу, являются либо прологом, либо послесловием к «Эмилю». В издании публикуются обширные фрагменты из первых четырех книг «Эмиля», дающие представление об основных принципах системы воспитания, разработанной Ж.-Ж. Руссо.

Педагогическое наследие швейцарского педагога второй половины XVIII — первой четверти XIX в. И. Г. Песталоцци представлено его работами, в которых он отстаивал идеал демократической педагогики. Выступив, как теоретик трудовой народной школы, И. Г. Песталоцци, «первый народный учитель» (К. Д. Ушинский), оказал огромное влияние на развитие педагогической теории и школьной практики во многих странах мира. В настоящую книгу включены сочинения И. Г. Песталоцци о целях и задачах трудовой демократической народной школы («Письма г-на Песталоцци к г-ну Н. Э. Ч. о воспитании бедной сельской молодежи», «О народном образовании и индустрии»), о развивающем школьном обучении и теории элементарного образования («Метод», «Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода», «Памятная записка о семинарии в Кантоне Во»). Публикуемые фрагменты последней работы И. Г. Песталоцци — «Лебединой песни» — излагают в концентрированном виде его педагогическую теорию.

Автором вступительных статей и комментариев к текстам Я. А. Коменского и Ж.-Ж. Руссо является А. Н. Джуринский, к текстам Д. Локка и И. Г. Песталоцци — В. М. Кларин.

Я.А.КОМЕНСКИЙ



ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ. ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО

Педагогическая деятельность Я. А. Коменского (1592—1670) — выдающегося философа-гуманиста, общественного деятеля, ученого — протекала в эпоху грандиозных общественных столкновений, в ходе которых в Европе возникала буржуазная формация, происходили поистине революционные изменения в духовной культуре, решительно пересматривалась концепция человека и мира.

Я. А. Коменский занял видное место в борьбе прогрессивных сил против отживших и отживающих норм средневековья в науке и культуре, в воспитании и образовании.

Жизненный путь Я. А. Коменского тесно связан с трагической и мужественной борьбой чешского народа за свою национальную независимость. Он был среди тех, кто возглавлял общину «чешских братьев» — прямых наследников традиций национально-освободительного гуситского движения.

Выходец из семьи члена общины «чешских братьев», Я. А. Коменский получил начальное образование в братской школе. Блестяще закончив латинскую (среднюю) школу, в дальнейшем он приобрел наилучшее для своего времени образование. В Пражском Карловом, Герборнском и Гейдельбергском университетах Я. А. Коменский изучает творчество античных мыслителей, знакомится с идеями выдающихся гуманистов и философов своего времени. После путешествия по Европе в 1614 г. Я. А. Коменский возвращается в Чехию, где принимает пост руководителя латинской школы, которую ранее сам закончил. Спустя четыре года он переезжает в Фульпек, где возглавляет школу.

Начавшаяся в 1618 г. тридцатилетняя война в Европе навсегда прерывает сравнительно спокойную педагогическую деятельность Я. А. Коменского. В результате репрессий, которым подверглись протестанты со стороны католической церкви и габсбургской монархии, община «чешских братьев» принуждена была покинуть родину. В 1628 г. Я. А. Коменский начал жизнь скитальца. Вместе с общиной он перебирается в Лешно (Польша), где находился с перерывами около двадцати восьми лет. За эти годы Я. А. Коменский посетил Англию, Швецию, Венгрию, Нидерланды.

В Польше Я. А. Коменский попытался осуществить ранее задуманную реформу латинской школы. В Лешно он закончил одно из своих наиболее крупных педагогических сочинений — «Великую дидактику». Им был написал и ряд школьных учебников, в которых он ставил перед собой задачу дать детям целостную картину мира. Учебники принесли автору европейскую и мировую известность.

В 1641—1642 гг. Я. А. Коменский активно сотрудничает с последователями Ф. Бэкона в Англии. Он разрабатывает при этом обширные планы улучшения общества посредством реформ школы. В Швецию Я. А. Коменского повлекла надежда получить помощь в борьбе против Габсбургов. В обмен на такую поддержку Я. А. Коменский предложил свои услуги при подготовке учебников для шведских средних («городских») школ.

Не оставил своих педагогических замыслов Я. А. Коменский и во время пребывания в венгерском городе Шарош-Патаке в 1650—1654 гг. Здесь, однако, он столкнулся с крайне сложной ситуацией, которая отдаляла широкие планы улучшения образования. В условиях почти поголовной неграмотности в Венгрии следовало решать более скромные задачи, и Я. А. Коменский направляет свои усилия прежде всего на организацию первоначального обучения. Им были предложены новые формы учения и преподавания. Будучи в Венгрии, Я. А. Коменский издает ряд педагогических сочинений. В Шарош-Патаке он завершает труд «Мир чувственных вещей в картинках», пишет несколько школьных пьес, создает школу. В Венгрии чешский педагог сумел лишь отчасти осуществить свои планы совершенствования школьного дела.

Тридцатилетняя война разрушила надежды «чешских братьев» на освобождение родины. Много горя принесла война и самому Я. А. Коменскому. В 1656 г. в Лешно сгорели все его рукописи. За годы изгнания Я. А. Коменский потерял детей, жену, немало близких людей.

Последние годы жизни он проводит в Амстердаме. В Голландии ему удалось издать многие свои труды. Так, в 1657 г. в составе дидактических трудов Я. А. Коменского впервые увидела свет на латинском языке «Великая дидактика». За четыре года до смерти Я. А. Коменский публикует часть «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих» — главного труда своей жизни. В этом своеобразном завещании потомкам Я. А. Коменский выступает как выдающийся деятель Возрождения, призывая человечество к миру и сотрудничеству.

Педагогические взгляды Я. А. Коменского непосредственно выражают его общее философское видение мира. Мировоззрение его складывалось под влиянием идейных потоков, которые в значительной мере исключали друг друга: античной философии, религии, идей Возрождения. Мировоззрение Я. А. Коменского является своеобразным знаменателем новых и уходящих идей, когда чаша весов неизменно склонялась в сторону прогресса и гуманизма.

Сын века, глубоко религиозный человек, Я. А. Коменский, однако, с необыкновенной силой выразил идеи эпохи Возрождения. Его взгляд на человека противостоял догматам средневековья.

Великий гуманист, он видел совершенное творение природы в каждой личности, отстаивал ее право на развитие всех своих возможностей, придавал огромное значение воспитанию и образованию, которые должны сформировать людей, способных служить обществу. Я. А. Коменский высказывает полный оптимизма взгляд на возможности каждого ребенка при соответствующей организации учебно-воспитательного процесса взойти на «самую высокую» ступень «лестницы» образования. Полагая, что познание должно приносить пользу в практической жизни, Я. А. Коменский провозглашает обязательность реального, общественно полезного обучения. Я. А. Коменский проявлял пристальное внимание к развитию системы органов чувств ребенка.

Я. А. Коменский был первым из педагогов, последовательно обосновавшим принцип природосообразности в воспитании. В этом он шел от гуманистических традиций предшественников, в первую очередь деятелей Возрождения — Рабле и Монтеня. У Я. А. Коменского человек предстает как «микрокосм». Подобный взгляд вел к признанию особых закономерностей формирования личности, тесно взаимосвязанных с глобальными законами природы. Природное в человеке, считал Я. А. Коменский, обладает самодеятельной и самодвижущейся силой. Исходя из этого, Я. А. Коменский формулирует как закономерность воспитания принцип самостоятельности воспитанника в осмыслении и деятельном освоении мира. Эта идея наиболее полное воплощение получила в работе Я. А. Коменского «Выход из школьных лабиринтов». Требование природосообразности воспитания, безусловно, было для своего времени громадным шагом вперед в педагогике.

Главным путем воспитания в эпоху Я. А. Коменского было подчинение (безусловное) воспитанника, т. е. решающим в формировании личности оказывались внешние по отношению к ней обстоятельства, формирующие ее по своим законам, независимым от потенциала самой личности, от ее активности и воли. Коменский же провозглашает понимание, волю и деятельность воспитанника как основные составляющие педагогического процесса.

Принцип природосообразности в воспитании исходил из признания природного равенства людей. Люди наделены одинаковой природой, они одинаково нуждаются в возможно более полном умственном и нравственном развитии, которое принесет пользу человечеству. Таким образом, их права на образование равны. Провозглашая равенство людей от природы, Я. А. Коменский отнюдь не отрицал индивидуальности природных задатков.

Считая, что детям присуща склонность к деятельности, чешский педагог усматривал цель воспитания в раскрытии этих задатков. Эта цель может быть достигнута при соблюдении определенной последовательности обучения: вначале посредством развития чувств дети должны ознакомиться с окружающими предметами и

явлениями, затем усвоить образы окружающего мира и, наконец, научиться активно действовать с помощью руки и речи, опираясь на приобретенные знания, умения, навыки.

Принцип природосообразности получил последовательное выражение в дидактике Я. А. Коменского, прежде всего в так называемом естественном методе образования, который, по мысли ученого, обеспечивал необходимое соответствие природных законов и законов педагогических. Обратимся в этой связи к упомянутой работе Я. А. Коменского «Выход из школьных лабиринтов». Здесь рассмотрены четыре стадии обучения, основанные на единстве законов природы и воспитания: первая — автопсия (самостоятельное наблюдение); вторая — автопраксия (практическое осуществление); третья — автохресия (применение полученных знаний, умений, навыков в новых обстоятельствах); четвертая — автолексия (умение самостоятельно излагать результаты своей деятельности).

Главное достижение педагогики Я. А. Коменского состоит в том, что он пришел к выводу о наличии объективных закономерностей учебно-воспитательного процесса. Ему первому удалось подняться до осознания наличия объективных законов воспитания и обучения.

Призывая к формированию человека в соответствии с идеалами добра и общественной пользы, Я. А. Коменский особое внимание уделял вопросам нравственного воспитания. Все основные его труды, прежде всего «Великая дидактика» и «Всеобщий совет», проникнуты высокой верой в человеческую личность, расцвет которой всегда оставался заветной мечтой Я. А. Коменского. «Человек есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное творение», — читаем мы в первых строках «Великой дидактики».

Фундаментальной идеей педагогики Я. А. Коменского является пансофизм, т. е. обобщение всех добытых цивилизацией знаний и донесение этого обобщенного знания через школу на родном языке до всех людей, независимо от общественной, расовой, религиозной принадлежности.

В своей утопии «Лабиринт света и рай сердца» (1625) он изобразил человека путником, проходящим по лабиринту жизни. Чтобы достойно и успешно пройти такой лабиринт, человек должен приобрести приносящее общественную пользу образование. Продолжая размышлять о необходимости такого образования, Я. А. Коменский писал спустя четверть века в трактате «О культуре природных дарований»: «Кто мудр, тот повсюду сумеет быть полезным и будет подготовлен ко всем случайностям».

Подводя итоги своих размышлений о целях и сущности воспитания, Я. А. Коменский писал во «Всеобщем совете», что мудрым и полезным человек становится лишь тогда, когда видит основную цель жизни — «благополучие человеческого рода».

Педагогика Я. А. Коменского противостояла схоластическому воспитанию эпохи феодализма. Бичуя бессистемность обучения, пустословие и грубость, господствовавшие в школе, Я. А. Комен-

ский стремился к формированию самостоятельного, деятельного мышления, способности к разнообразному труду и гуманизма (благочестия — на его языке).

Я. А. Коменский решительно отстаивал гуманистическую программу школьного дела. Он отдал всего себя превращению учебного заведения из места бессмысленной зубрежки, телесных наказаний, подавления детей в храм разумного, радостного воспитания и обучения. Я. А. Коменский видел школу исполненной красоты, любви и внимания к детям. Идеальная школа должна была стать «лабораторией» подготовки проникнутых гуманизмом людей, обученных эффективно действовать на «поприще труда». Такая школа виделась Я. А. Коменскому как заведение непрестанного умственного труда учащихся, соревнования умов и дарований, борьбы за искоренение нравственных пороков. Разумно организованное обучение, считал Я. А. Коменский, требовало от наставника и воспитанника усилий на пределе своих возможностей.

Я. А. Коменский удивительно современен. И это видит всякий, кто обращается к его педагогическому наследию. Ему принадлежит заслуга привнесения в педагогическую мысль кардинально новых идей, оплодотворивших ее развитие на века вперед. Я. А. Коменский создал стройную систему всеобщего образования. Он поставил вопросы об общегосударственной школе, о плановости школьного дела, о соответствии ступеней образования возрасту человека, об обучении на родном языке, сочетании гуманитарного и научно-технического общего образования, о классно-урочной системе.

Жизнестойкость, современность педагогических идей Я. А. Коменского объясняется прежде всего их высочайшим демократизмом и гуманизмом. Они составили стойкую систему, утверждающую великую преобразующую роль воспитания.

В идеях Я. А. Коменского заложен громадный пафос созидания, как нельзя более созвучный глубокой перестройке системы образования в нашей стране. Изучение педагогической системы великого педагога — важный источник профессионального совершенствования современного учителя. Наследие Я. А. Коменского вооружает в борьбе против косности, догматизма в воспитании, за всемерное развитие духовных сил ребенка.

ВЕЛИКАЯ ДИДАКТИКА,
содержащая универсальное искусство учить всех всему,

ИЛИ

верный и тщательно обдуманный способ создавать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, в которых бы все юношество того и другого пола, без всякого, где бы то ни было, исключения, могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни,

КРАТКО, ПРИЯТНО, ОСНОВАТЕЛЬНО,
где для всего, что предлагается,

ОСНОВАНИЯ почерпаются из самой природы вещей;
ИСТИННОСТЬ подтверждается параллельными примерами из области механических искусств;
ПОРЯДОК распределяется по годам, месяцам, дням и часам, наконец, указывается
ЛЕГКИЙ И ВЕРНЫЙ ПУТЬ для удачного осуществления этого на практике<...>.

ПОЛЬЗА ДИДАКТИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

Правильно построенная дидактика важна:

1. *Для родителей*[1], которые до сих пор большей частью были не осведомлены, чего им ждать от своих детей. Они нанимали учителей, обращались к ним с просьбами, задабривали их подарками, даже меняли их так же напрасно, как и с некоторой пользой. Но если метод воспитания доведен до безошибочной верности, то результат, на который невсегда надеются, не может с божией помощью не воспоследовать.

2. *Для учителей,* большинство которых совершенно не знали, как надо учить, и вследствие этого, желая выполнить свой долг, мучили себя и истощали свои силы трудолюбием и старательностью; стремясь достигнуть успеха то тем, то другим способом, они меняли метод не без тягостной потери времени и трудов.

3. *Для учеников,* чтобы можно было довести их до вершин наук без трудности, скуки, окриков и побоев, а как бы играя и шутя.

4. *Для школ,* которые при правильном методе не только можно будет сохранять в цветущем состоянии, но и без конца умножать. Ведь они будут поистине местами игр, домами наслаждения и удо-

вольствия. И тогда (вследствие непогрешимости метода) из какого угодно ученика выйдет ученый (в большей или меньшей степени), никогда не будет недостатка в хороших руководителях школ и научные занятия всегда будут процветать.

5. *Для государств* — по приведенному ранее свидетельству Цицерона[2]. С этим согласно знаменитое выражение Диогена-пифагорейца (у Стобея): «Что составляет основу всякого государства? — Воспитание юношей»[3]. Ведь никогда виноградные лозы не принесут полезного плода, если за ними не было хорошего ухода<...>.

ПРИВЕТ ВАМ, ЧИТАТЕЛИ!

1. *Дидактикой называется искусство обучения*[4]. В последнее время некоторые выдающиеся мужи, тронутые сизифовым трудом школ, решили взяться за дело. Но как начинания их, так и успех были различны.

2. Некоторые задались целью написать сокращенные руководства для более легкого преподавания только того или иного языка. Другие изыскивали более быстрые и краткие пути, чтобы скорее научить той или иной науке или тому или другому искусству. Третьи предлагали что-либо иное. Но почти все они исходили при этом из внешних наблюдений, составленных на основе более легкой практики, или, как говорят, a posteriori[5].

3. Мы решаемся обещать Великую дидактику, т. е. универсальное искусство всех учить всему[6]. И притом *учить с верным успехом,* так, чтобы неуспеха последовать не могло; *учить быстро,* чтобы ни у учащих, ни у учащихся не было обременения или скуки, чтобы обучение происходило скорее с величайшим удовольствием; *учить основательно,* не поверхностно и, следовательно, не для формы, но подвигая учащихся к истинным знаниям, добрым нравам и глубокому благочестию. Наконец, все это мы выясняем a priori, т. е. из самой настоящей неизменной природы вещей, точно заставляя вытекать из живого источника неиссякающие ручейки; затем, соединяя их в одну большую реку, мы устанавливаем некоторое универсальное искусство создавать всеобщие школы.

4. Конечно, то, что мы обещаем, весьма значительно и крайне желательно. И я легко предвижу, что это кому-нибудь покажется скорее мечтаниями, чем изложением сути дела. Но кто бы ты ни был, читатель, воздержись со своим суждением, пока не узнаешь, что́ здесь действительного, и тогда будет возможность не только составить заключение, но и произнести его. Ведь я не желаю, не говоря уже о том, что я не стремлюсь, чтобы кто-нибудь, увлеченный нашими взглядами, выразил свое согласие с тем, что еще не исследовано; я настойчиво прошу, убеждаю, настаиваю, чтобы каждый, кто явится в качестве исследователя этого дела, выставлял свои собственные и притом более усовершенствованные взгляды (которые бы не могли быть ослаблены никакими обманчивыми мнениями).

5. Дело это поистине весьма серьезно и, с одной стороны, должно стать предметом общего желания, а с другой — его нужно взвесить общими обсуждениями и продвигать вперед общими совокупными усилиями, так как оно преследует общее благо всего человеческого рода. «Какой больший и лучший дар мы можем предложить государству, как не тот, чтобы учить и образовывать юношество, особенно при настоящих правах и в наше время, когда юношество так испорчено, что его нужно обуздывать и сдерживать общими силами». Так говорит Цицерон. А Филипп Меланхтон пишет: «Правильно образовывать юношество — это имеет несколько большее значение, чем покорить Трою»[7]. Сюда же относится знаменитое изречение Григория Назианзина: *«Образовать человека, существо самое непостоянное и самое сложное из всех, есть искусство из искусств»*[8].

6. Следовательно, предложить «искусство из искусств» есть дело чрезвычайной трудности и требует утонченного обсуждения и притом не одного человека, а многих людей, так как один человек никогда не бывает настолько проницательным, чтобы от его взора не ускользнуло весьма многое.

7. Итак, с полным правом я требую от моих читателей, больше того — во имя блага человеческого рода — заклинаю всех, кому дано будет познакомиться с этим трудом, во-первых, не считать безрассудством, что находится человек, принимающий решение не только взяться за столь трудное и столь великое дело, но и давать какие-либо обещания, так как они касаются чрезвычайно спасительной цели. Во-вторых, пусть читатели не приходят в отчаяние в самом начале от того, что не удастся сразу первый опыт и задуманное в наших пожеланиях дело не будет нами доведено до полного совершенства. Ведь прежде всего необходимо, чтобы родились зачатки вещей, а потом уже, чтобы они возрастали по своим ступеням. Поэтому, как бы ни было несовершенно это наше начинание и хотя бы оно еще не достигало намеченной цели, все-таки само дело покажет, что здесь достигнута высшая ступень, более близкая к цели, чем это имело место до настоящего времени. Наконец, я умоляю читателей, чтобы они приложили к делу такое внимание, старание и не только свободу суждения, но и проницательность, какие нужны для самых великих дел. Моим долгом является указать в немногих словах повод к своему начинанию и в самой простой форме изложить отдельные главные пункты нового начинания, а затем уже одно с полным доверием предоставить благосклонному суждению, а другое — дальнейшему исследованию всех правильно мыслящих людей.

8. *Это искусство учить и учиться* на той ступени совершенства, до которой оно, по-видимому, стремится теперь подняться, в значительной мере было неизвестно предшествующим векам, и таким образом учебные занятия и школы были полны трудов и гнета колебаний, и самообманов, ошибок и заблуждений, так что более основательного образования могли достигнуть лишь те, кто отличался необычайными дарованиями.

9. Однако с недавнего времени для начинающейся, так сказать, новой эры Бог стал предпосылать как бы утреннюю зарю и внушил некоторым почтенным мужам Германии проникнуться отвращением к запутанности применявшегося в школах метода и размышлять о каком-нибудь более легком и более сокращенном методе обучения языкам и искусствам. Они работали одни вслед за другими, и, таким образом, одни из них достигали поставленной цели с бо́льшим успехом, чем другие. Это видно из изданных ими дидактических книг и из их опытов.

10. Я подразумеваю здесь: Ратихия[9], Любина[10], Гельвига[11], Риттера[12], Бодина[13], Главмия[14], Фогелия[15], Вольфштирния[16] и всех других, кто мне еще не известен. Но кого мне следовало бы назвать прежде всего, так это Иоганна Валентина Андреэ[17] (который в разных местах своих драгоценных сочинений прекрасно вскрыл болезни как церквей и государств, так и школ и отрывочно указал способы исправления). И во Франции взялись за этот тяжкий труд, причем Жан Сесиль Фрей[18] опубликовал в Париже в 1629 г. заслуживающую внимания дидактику (под заглавием «Новый и легчайший путь к высоким наукам и искусствам, языкам и речам-экспромтам»).

11. Когда, получив откуда-нибудь возможность, я начинал читать эти сочинения, я испытывал, можно сказать, невыразимое наслаждение, которое в значительной степени смягчало мою скорбь о гибели моего отечества и о чрезвычайно тяжелом положении всей Германии. Ведь я стал надеяться, что не напрасно провидение высочайшего существа соединило это вместе, так что и гибель старых школ, и устройство новых школ, согласно с новыми идеями, падают на одно и то же время. В самом деле, у кого явилась мысль воздвигнуть новое здание, тот обыкновенно выравнивает наперед площадь даже путем разрушения старого, менее удобного и близкого к разрушению здания.

12. Эта мысль, говорю я, возбуждала во мне добрую надежду, смешанную с чувством внутреннего удовлетворения. Однако я почувствовал, что эта надежда ослабевает, по мере того как я приходил к убеждению, что столь великое дело недостаточно выясняется мной в самом его основании.

13. Желая иметь более полную осведомленность по ряду вопросов, а по некоторым и получить указания, я обратился с письмами к одному, к другому, к третьему из вышеназванных лиц, но без успеха, отчасти потому, что некоторые слишком ревниво оберегают свои открытия для себя, а отчасти потому, что письма за ненахождением адресата возвращались ко мне без ответа.

14. Только один из них (знаменитейший И. В. Андреэ) ответил нам любезно, что передает нам факел, и несколько даже воодушевил меня на смелое дело. И я, поощренный этим, чаще стал размышлять о своей попытке, пока, наконец, неудержимое стремление принести пользу всем не побудило меня взяться за дело основательно.

15. Оставив поэтому в стороне чужие открытия, размышления,

наблюдения, наставления, я решил рассмотреть самое дело заново и исследовать причины, основания, способы и цели обучения — discentia[19], как предлагает называть все это искусство Тертуллиан [20].

16. Так возник этот трактат, излагающий и выясняющий дело полнее (как я надеюсь), чем это было до сих пор. Написанный сначала на моем родном языке, на пользу моему народу, теперь уже, по совету почтенных людей, он переведен на латинский язык, чтобы, если это будет возможно, послужить на общую пользу.

17. Любовь повелевает нам не скрывать завистливо от людей того, что Богом дано на пользу человеческого рода, а сделать это достоянием всего мира (так говорит д-р Д. Лубин в своей дидактике). Ибо такова природа всего хорошего (продолжает тот же писатель); его мы должны сообщать всем, так как все доброе тем более и сильнее удовлетворяет всех, чем больше и большему числу лиц сообщается.

18. Сверх того, существует закон гуманности, по которому каждый, кто только умеет, обязан немедленно помочь своему ближнему, когда тот испытывает затруднения, особенно когда дело идет, как в этом начинании, не о благе одного человека, а о благе многих, и не только отдельных людей, но и городов, провинций, государств и даже всего человеческого рода.

19. Если бы нашелся какой-нибудь педант, который считал бы, что призвание богослова не позволяет заниматься вопросами школы, то пусть он знает, что в самой глубине моей души пребывала эта мучительная мысль. Но я убежден в том, что не могу избавиться от нее иначе, как только повинуясь Богу и излагая перед всеми то, что внушило мне божественное указание.

20. Христианские души, позвольте мне, прошу вас об этом, говорить с вами с полной откровенностью. Как известно тем, кто ближе знает меня, человек я незначительного ума и почти без научного образования. Сокрушаясь, однако, о бедствиях моего времени, я чрезвычайно желаю, если будет дана какая-либо возможность к тому, восполнить наши зияющие пробелы своими или чужими нововведениями, которые везде могут исходить лишь от милостивого Бога.

21. Следовательно, если здесь что-либо даже правильно открыто, то пусть это будет приписано не мне, но тому, кто устами младенцев творит себе хвалу, тому, кто, чтобы явить себя верным, истинным, милостивым на самом деле, просящим — дает, стучащим — отверзает, ищущим — предлагает (Лук., 11, 9—10), чтобы и мы дарованные нам блага весьма охотно раздавали другим. Христос мой знает, что сердце мое так просто, что для меня нет никакой разницы учить и учиться, давать указания и получать их, быть учителем ученых (если бы это в чем-либо мне было позволено) и учеником учеников (если бы я мог в чем-либо надеяться на успех).

22. Итак, что дал мне Господь уразуметь, то я здесь и предлагаю всем. Пусть станет это общим достоянием.

23. Если кто найдет лучшее, пусть поступает так же, как и я, для того чтобы, положив свою мину[21] в платок и сокрыв ее, не был обвинен в преступлении Господом, который хочет, чтобы его рабы пускали свои мины в оборот, чтобы мина каждого, выставленная у менялы, приобретала другие мины (Лук., 19, 20—26).

«Искать великого дозволено, было дозволено и всегда дозволено будет.

И труд, начатый с Господом, не будет тщетным».<...>

Глава VI

ЧЕЛОВЕКА, ЕСЛИ ОН ДОЛЖЕН СТАТЬ ЧЕЛОВЕКОМ, НЕОБХОДИМО ФОРМИРОВАТЬ

Семена не есть еще плод.

1. Семена знания, нравственности, благочестия дает, как мы видели, природа, но она не дает самого знания, добродетели, благочестия. Это приобретается с помощью молитвы, учения, деятельности. Весьма удачно поэтому кто-то определил человека как существо, способное к обучению, так как никто не может стать человеком, если его не обучать [22].

Человеку врождено предрасположение к знанию, но не самое знание.

2. Если мы будем рассматривать истинное знание, то Богу свойственно знать все без начала, без преуспевания, без конца — одним простым проникновением. Человеку и ангелу это дать было нельзя, как нельзя было дать и бесконечности и вечности, т. е. свойств божества. Ангелам и людям достаточно преимущества в том, что они обладают остротой ума, которым могут постигать дела божии и таким образом накапливать сокровищницу знания. Поэтому об ангелах известно, что они также учатся, созерцая (1 Петр., 1, 12; Еф., 3, 10; 1 Цар., 22, 20; Иов., 1, 6), и их знание так же, как и наше, есть опытное.

Чтобы человек стал человеком, он должен получить образование, что доказывается:

1. На примере прочих творений.

3. Итак, пусть никто не думает, что истинным человеком можно стать, не научившись действовать, как человек, т. е. не получивши наставления о том, что делает его человеком. Это ясно на примере всех созданий, которые хотя и предназначены быть полезными человеку, но становятся таковыми, только будучи приспособленными для этого рукой человека. Так, например, камни даны затем, чтобы служить для постройки домов, башен, стен, колонн и пр., но они служат для этой цели лишь в том случае, если они нами наломаны, отесаны, уложены. Так и жемчужины и драгоценные

камни, предназначенные для украшения людей, обрабатываются, шлифуются, полируются людьми; металлы, созданные для важных нужд нашей жизни, нужно добывать, расплавлять, очищать, различным образом отливать и ковать. Без этого от них меньше пользы, чем от земляной грязи. Из растений мы имеем пищу, питье, лекарства, однако таким образом, что травы и хлеба́ нужно сеять, окапывать, косить, молотить, молоть, толочь, а деревья необходимо сажать и пр., но еще более их нужно обрабатывать самыми разнообразными способами, если что-либо из них должно быть использовано на лекарства или на постройку. Казалось бы, что животные, которые одарены жизнью и движением, должны сами по себе быть на все способны. Однако, если мы желаем пользоваться их работой, ради которой они нам даны, мы должны предварительно их упражнять в ней. Вот примеры: конь от природы пригоден для военного дела, вол — для упряжки; осел — для ношения тяжестей, собака — для охраны и охоты, сокол и ястреб — для ловли птиц и пр. И все же, если каждое из этих животных мы не приучим к свойственному им делу упражнениями, то пользы от них будет мало.

2. На примере самого человека по отношению к его телесной стороне.

4. *Человек со стороны тела создан для труда*[23]. Но мы видим, что вместе с ним рождается только способность к этому: человека нужно постепенно учить и сидеть, и стоять, и ходить, и двигать руками для работы. Итак, откуда же у нашего духа было бы преимущество, чтобы без предварительной подготовки он сделался бы совершенным благодаря самому себе и через себя? Потому, что для всех созданий существует закон брать начало из ничего и постепенно возвышаться как в отношении сущности, так и в отношении действий. Ведь и относительно ангелов, по совершенству особенно близких к Богу, известно, что они знают не все, но постепенно совершенствуются, познавая дивную божию премудрость, как мы это указали несколько раньше.

3. И так как даже до грехопадения человек должен был упражняться, то тем более это нужно теперь — после испорченности.

5. Ясно также, что для человека уже до грехопадения в раю была открыта школа, в которой он постепенно мог бы совершенствоваться. Правда, у первозданных людей, как только они были произведены на свет, не было недостатка ни в способности ходить, ни в даре слова, ни в способности рассуждать. Однако из беседы Евы со змием очевидно, что им не хватало знания вещей, которое приобретается из опыта. Если бы у нее был больший опыт, она так просто не вступила бы с ним в разговор, так как знала бы, что это животное речью не обладает и, следовательно, здесь кроется обман. Теперь же в состоянии испорченности тем более необходимо учиться, чтобы приобрести знания. Ведь действительно мы прино-

сим с собою в мир чистый ум, точно гладкую доску, не умея что-либо делать, говорить и понимать, и все это нужно приобретать с основания. И мы действительно добиваемся теперь этого с гораздо бóльшим трудом, чем это должно было быть в состоянии совершенства, так как и вещи для нас затемнены, и языки смешаны. Тому, кто в интересах науки хотел бы использовать различные источники на живых и мертвых языках, вместо одного языка нужно изучать их уже несколько; мало того — и родные языки стали более запутанными, и ничто нам не врождено.

4. И потому что примеры показывают, что человек без воспитания становится не чем иным, как только зверем.

6. Имеются примеры того, как некоторые люди, похищенные в детстве дикими животными и выросшие среди них, знали нисколько не больше зверей. Мало того, по речи, движениям рук и ног они ничем не отличались от зверей, если только снова через некоторое время не попадали в среду людей[24]. Приведу несколько примеров. Приблизительно в 1540 г. в одном из гессенских сел, расположенном среди лесов, случилось, что по небрежности родителей пропал трехлетний мальчик. Несколько лет спустя крестьяне заметили, что среди волков находится какое-то животное, по виду не схожее в ними: четвероногое, а лицом похожее на человека. Когда об этом распространились слухи, начальник этой местности приказал поймать его живым. Животное было поймано, приведено к нему, а затем и к ландграфу Кассельскому. Когда его привели во двор князя, животное вырвалось, убежало и спряталось под скамьей, сердито выглядывая оттуда и издавая отвратительный вой. Князь распорядился оставить его среди людей. После этого зверь начал понемногу становиться ручным, затем подниматься на задние ноги и ходить на двух ногах и, наконец, разумно говорить и становиться человеком. И тогда он, насколько мог припомнить, рассказал, что был похищен волками и вскормлен ими, а затем вместе с ними обыкновенно выходил на добычу. Описывает эту историю М. Дрессер в книге о новом и древнем воспитании. О том же упоминает и Камерарий («Горы», т. I, гл. 75)[25], присоединяя к этой истории и другую, весьма похожую. А. Гуларций (в «Чудесах нашего века») пишет, что в 1563 г. во Франции несколько знатных людей, выйдя на охоту и убив двенадцать волков, одновременно поймали в сети мальчика приблизительно семи лет, голого, с желтой кожей и вьющимися волосами. Когти у него были загнуты, точно у орла. Говорить он не умел, а только издавал какое-то нечленораздельное мычание. Когда его отвели в зáмок, то с трудом наложили на него оковы — до того он был озверелым. Но, изнуренный несколькими днями голода, он стал кротким, а на седьмой месяц заговорил. Его водили напоказ по городам с немалой прибылью для хозяев. Наконец какая-то бедная женщина признала в нем своего сына. Итак, верно то, что сказано в сочинениях Платона («О законах», кн. 6): «Человек есть существо самое кроткое и самое божественное, если он будет укрощен настоящим вос-

питанием; если же его не воспитывать или давать ему ложное воспитание, то он будет самым диким животным из всех, кого производит земля»[26].

1. В воспитании нуждаются и тупые и даровитые.

7. Вот что следует сказать вообще о том, что *образование необходимо всем.* Если бы теперь мы обозрели различные качества людей, то мы нашли бы то же самое. Ведь кто усомнился бы в том, что воспитание необходимо людям *тупым,* чтобы освободить их от природной тупости? Но поистине гораздо более нуждаются в воспитании люди *даровитые,* так как деятельный ум, не будучи занят чем-либо полезным, займется бесполезным, пустым и пагубным.

Чем плодороднее поле, тем обильнее оно производит терновник и чертополох. Так и выдающийся ум полон пустыми мечтаниями, если его не засеять семенами мудрости и добродетелей. Как действующая мельница, если в нее подсыпать зерна, т. е. материала для перемалывания, стирает сама себя и, отрывая от жерновов куски и даже повреждая и разрывая отдельные части, бесполезно с шумом и треском пылит, так и подвижный ум, лишенный серьезной работы, будет вообще наполняться ничтожным, пустым и вредным содержанием и станет причиной своей собственной гибели.

2. Богатые и бедные.

8. Чем являются богатые без мудрости, как не откормленными отрубями свиньями, чем оказываются бедные без разумения вещей, если не ослами, осужденными носить тяжести? Что такое красивый невежда, если не разукрашенный перьями попугай или, как сказал кто-то, золотые ножны, в которые вложен свинцовый меч?[27]

3. Начальствующие и подчиненные.

9. Что касается тех, кто когда-либо должен управлять другими, — царей, князей, магистров, пастырей церкви и ученых, то им прежде всего необходимо проникнуться мудростью, так же как проводнику нужно иметь глаза, переводчику — язык, трубе — звук, мечу — острие. Равным образом нужно просвещать и подчиненных, чтобы они умели разумно повиноваться мудрым правителям не по принуждению, не по ослиной покорности, а добровольно, из любви к порядку. Ведь разумным творением нужно управлять не с помощью криков, тюрьмы, палок, но опираясь на разум. Если это происходит иначе, то бесчестие подчиненных падает и на Бога, который одинаково вложил свой образ и в них, и человеческие дела будут полны насилиями и беспорядками, как это и есть теперь.

Итак, все без исключения.

10. Итак, пусть будет установлено: *всем, рожденным людьми, безусловно необходимо воспитание для того, чтобы они были людьми, а не дикими животными, не бессмысленными зверями, не неподвижными чурбанами.* Отсюда следует и то, что каждый настолько превосходит других, насколько он более других упражнялся[28].

Итак, эту главу мы заключим словами Премудрого: «Презирающий мудрость и наставление — несчастен, и суетна надежда его (именно, достигнуть своей цели), и труды его бесплодны, и дела его бесполезны» (Притч. 3, 12).

Глава VII

ФОРМИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА ЛЕГЧЕ ВСЕГО ПРОИСХОДИТ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ. ОНО ДАЖЕ ТОЛЬКО В ЭТОМ ВОЗРАСТЕ И МОЖЕТ ПРОИСХОДИТЬ[29]

Сходство человека с растением.

1. Из сказанного следует, что человек и дерево в этом отношении сходны. Ведь плодоносное дерево (яблоня, груша, смоковница, виноградная лоза) хотя и может произрастать предоставленное самому себе, но как дикое растение принесет и дикий плод; для того же, чтобы оно дало вкусные и сладкие плоды, необходимо, чтобы искусный садовник его посадил, поливал, подчищал. Хотя человек, как и всякое существо, сам приобретает свой образ, все же, без предварительной прививки черенков мудрости, нравственности и благочестия, он не может стать существом разумным, мудрым, нравственным и благочестивым. Теперь нужно показать, что такого рода прививка должна иметь место в то время, когда растение еще молодо.

Формирование человека должно начинаться в раннем возрасте: 1. Вследствие ненадежности настоящей жизни.

2. Что касается человека, то для этого есть шесть оснований. Во-первых, ненадежность настоящей жизни; с ней придется расстаться, но неизвестно, где и когда.

Но уход из этой жизни неподготовленным — дело настолько серьезное, что его нельзя исправить. Настоящая жизнь несомненно дана затем, чтобы человек или приобрел милость божию, или утратил ее навеки. Во чреве матери тело человека образуется так, что если при рождении у кого-нибудь недостает какого-либо члена, то следовательно, человек будет лишен его на всю жизнь. Пока мы живем, душа образуется для познания Бога и союза с ним, и если этого кто-нибудь не достигнет при жизни, то после смерти для этого не будет уже ни места, ни времени. Ввиду того что здесь идет дело о приеме такой великой важности, нужно очень спешить, чтобы кто-нибудь не был застигнут врасплох.

2. Чтобы он был приготовлен для житейской деятельности ранее, чем начнет действовать.

3. Но если даже человеку не угрожала бы неожиданная смерть и он был уверен в чрезмерной продолжительности жизни, все же формировать его необходимо начинать как можно раньше, так

как живет он не для учения, а для деятельности. Следует поэтому готовиться к делам жизни как можно ранее, чтобы не пришлось нам пресечь образование раньше, чем научимся действовать. Мало того, если бы кто-либо решил посвятить всю жизнь учению, то бесконечное разнообразие вещей, которые создатель мира предоставил нашему приятному созерцанию, так велико, что, если бы кому-либо достался в удел век Нестора[30], все же у него не было бы недостатка в весьма полезных занятиях. Он находил бы повсюду сокрытые сокровища божественной мудрости и из них бы добывал себе средства для счастливой жизни. Итак, *рано нужно раскрывать у человека способности для созерцания вещей, так как в течение всей жизни ему многое придется познать, испытать и выполнить.*

3. Все всего легче образуется в нежном возрасте.

4. Природа всех рождающихся существ такова, что они являются гибкими и всего легче принимают форму, пока они в нежном возрасте; окрепнув, они не поддаются формированию. Мягкий воск можно лепить, придавая ему новую форму, но если он затвердеет, то его легче обратить в порошок. Молодое дерево можно сажать, пересаживать, подчищать, изгибать как угодно; но, если оно выросло, это невозможно сделать. Так, если кто желает согнуть из дерева лук, ему нужно взять дерево зеленое и молодое; нельзя согнуть старое, сухое, суковатое дерево. Свежие яйца при насиживании легко согреваются и дают птенцов; от старых яиц напрасно будешь ждать этого. Желая приучить к работе барышник — коня, пахарь — вола, охотник — собаку и ястреба (как вожак — медведя к пляске, старуха — сороку, ворона, попугая к подражанию человеческому голосу), избирают молодых и юных животных и птиц; если же выберут старых, то их труды пропадут даром.

Так же формируется и сам человек.

5. Все это, очевидно, в такой же мере относится и к самому человеку. У него мозг (как мы выше сказали), воспринимая попадающие в него через органы чувств образы вещей, похож на воск, в детском возрасте вообще влажен и мягок и способен воспринимать все встречающиеся предметы; затем понемногу он высыхает и твердеет, так что, по свидетельству опыта, вещи запечатлеваются и отображаются на нем с большой трудностью. Отсюда известное выражение Цицерона: «Дети быстро схватывают бесчисленное количество предметов». Таким образом, и руки, и все остальные члены только в детские годы могут приспособляться к ремеслам и работам, пока мускулы еще гибки. Кто должен стать хорошим писцом, художником, портным, кузнецом, музыкантом и пр., должен заниматься этим с юных лет, когда воображение еще живое, а пальцы гибки, в противном случае он никогда не овладеет своим предметом. Точно так же и корни благочестия следует насаждать в сердце каждого с ранних лет. В ком мы желаем гармонически развить изящный нрав, над тем нужно работать в нежном возрасте. Кому нужно сделать большие успехи в изучении мудрости,

тому нужно раскрыть чувства ко всему в первые же годы жизни, пока он может загореться воодушевлением, пока ум быстр, а память крепка. «Постыдное и смешное дело представляет из себя старик, изучающий начала; юноше нужно учиться, а старику этим пользоваться», — говорит Сенека (Письмо 36)[31].

4. Человеку дано чрезвычайно большое время для роста, и это время нельзя употреблять на другое.

6. Чтобы человек мог сформироваться как человек, Бог даровал ему годы юности, чтобы он, будучи непригодным для других занятий, проявил бы прилежание только для формирования. Ибо, в самом деле, конь, вол, слон и другие животные, как бы громадны они ни были, в течение одного-двух лет развиваются до настоящего роста; один только человек доходит до настоящего роста едва в двадцать или тридцать лет. Если бы кто-либо полагал, что это происходит случайно или зависит от каких-либо второстепенных причин, поистине тот выдавал бы свою тупость. Ужели Бог, отмерив, как известно, соответствующее время всем остальным тварям, только одному человеку, этому владыке мира, предоставил бесцельную растрату времени? Не проще ли предположить нам, что в этом была сделана уступка природе, чтобы она, медленно действуя, тем легче сформировала человека? Но она ведь без всяких усилий в несколько месяцев образует гораздо бóльшие тела. Следовательно, мы должны прийти к заключению, что по обдуманному плану творец удостоил нас своим благоволением, дал нам более продолжительное время для упражнения в науках, чтобы, оставаясь более длительный период не способными к хозяйственной и политической деятельности, мы стали зато более подготовленными для остального времени жизни (даже для вечности).

5. Только то прочно, что усваивается в раннем возрасте.

7. *Только то в человеке прочно и устойчиво, что он впитывает в себя в юном возрасте.* Это ясно из тех же примеров. Даже разбитый сосуд сохраняет запах, которым он пропитался при первом употреблении. Дерево как распростерло свои ветви в нежном возрасте вверх, вниз, в стороны, так и сохраняет их в течение сотен лет, пока его не срубят. Шерсть так прочно удерживает краску, которой она была первоначально окрашена, что перекрасить ее нельзя. Деревянный обод колеса, затвердев, скорее разлетится на тысячу кусков, чем станет снова прямым. *Таким же образом и в человеке первые впечатления настолько устойчивы, что было бы чудом, если бы они изменились.* Поэтому чрезвычайно разумно, чтобы они внушались в юном возрасте согласно с требованиями истинной мудрости.

6. Получить неправительное воспитание — дело весьма опасное.

8. Наконец, дело чрезвычайно опасное, если человек не проникается здоровыми для жизни правилами еще в колыбели. Ибо, *как только начинают действовать внешние чувства, человеческий*

дух ни в коем случае не может оставаться в покое и даже не сможет воздерживаться, чтобы не занять себя полезными делами, если он не будет занят чем-либо самым пустым и (под влиянием дурных примеров испорченного века) даже вредным. Как мы уже указали, отвыкнуть от усвоенного в раннем возрасте впоследствии будет или невозможно, или чрезвычайно трудно. Мир полон ненормальных явлений, в борьбе с которыми оказываются бессильными и государственные власти, и служители церкви, оттого, что до сих пор не прилагается серьезных усилий к прекращению первоисточников зла.

Заключение.

9. Итак, поскольку каждому близко к сердцу благо его потомства, а руководителям человеческих дел в политическом и церковном управлении — благополучие человеческого рода, постольку пусть все своевременно примут меры, чтобы начинать насаждать, подрезывать, орошать и разумно формировать небесные растения для достижения хороших успехов в науке, нравственности и благочестии.

Глава VIII

ЮНОШЕСТВО СЛЕДУЕТ ФОРМИРОВАТЬ СОВМЕСТНО, И ДЛЯ ЭТОГО НУЖНЫ ШКОЛЫ

Попечение о детях собственно есть дело родителей.

1. Показав, что райские растеньица — христианское юношество — не могут расти наподобие леса, а нуждаются в попечении, следует рассмотреть, на кого же падает это попечение. Всего естественнее признать, что оно падает на родителей, чтобы те, кому дети обязаны жизнью, оказались и источником для них разумной, нравственной и святой жизни. Для Авраама это было обычным правилом, как об этом свидетельствует Бог: «Я избрал его для того, чтобы он заповедал сынам своим и дому своему после себя ходить путем господним, творя правду и суд» (Быт., 18, 19). Этого же Бог требует и от родителей, повелевая следующее: «Внушая слова мои детям твоим, и говори об них, сидя в доме твоем и идя дорогою, ложась и вставая» (Втор., 6, 7). А через апостола он говорит: «Отцы, не раздражайте детей ваших, а воспитывайте их в учении и наставлении господнем» (Еф., 6, 4).

На помощь им, однако, даются школьные учителя.

2. Однако при многообразии людей и их занятий редко встречаются такие родители, которые могли бы сами воспитывать своих детей или по роду своей деятельности располагали бы необходимым для этого досугом. Поэтому давно уже практикуется порядок, при котором дети многих семей вверяются для обучения специаль-

ным лицам, обладающим знаниями и серьезностью характера. *Этих воспитателей юношества обыкновенно называют наставниками, учителями, школьными учителями, профессорами, а самые места, которые предназначены для общих совместных занятий, называют школами, учебными заведениями, аудиториями, коллегиями, гимназиями, академиями и пр*[32].

Происхождение и распространение школ.

3. По свидетельству Иосифа Флавия[33], первую школу открыл вскоре после потопа патриарх Сим, и она впоследствии была названа европейской школой. Кому не известно, что в Халдее, особенно в Вавилоне, было много школ, в которых преподавались как другие науки, так и астрономия. Впоследствии (во времена Навуходоносора) обучались этой халдейской мудрости Даниил и его товарищи (Дан., 7, 22), так же как в Египте обучался Моисей (Деян., 7, 22).

А у израильтян, по повелению божьему, по городам возникали школы, называвшиеся синагогами; в них левиты обучали закону. Эти школы существовали до времен Христа и прославились проповедями его самого и его апостолов. От египтян заимствовали обычай создать школы греки, и от них римляне, а от римлян этот похвальный обычай распространился по всей империи, особенно после распространения христианства, благодаря неусыпным заботам благочестивых князей и епископов. История свидетельствует, что Карл Великий[34] при покорении какого-либо языческого народа немедленно назначал туда епископов и учителей и воздвигал храмы и школы. Его примеру следовали и другие христианские императоры, цари, князья и государственные власти и тем самым умножили число школ настолько, что они стали неисчислимыми.

Что школы, наконец, нужно открывать везде, это объясняется:

4. *Для всякого христианского государства важно,* чтобы этот священный обычай не только удержался, но и распространялся, а именно, *чтобы во всяком благоустроенном человеческом общежитии (будь то город, местечко или деревня) была устроена школа как учреждение для совместного воспитания юношества.* Ведь этого требуют:

1. Надлежащим порядком, который должно соблюдать везде.

5. Похвальный порядок вещей. Ведь если глава семейства, сам не имея досуга для устройства всего, что ему нужно для хозяйства, приглашает различных ремесленников, то почему бы не быть такому же порядку и здесь? Когда ему нужна мука́, он обращается к мельнику; когда нужно мясо — к мяснику; когда напитки — к виноторговцу; когда нужна одежда — к портному; когда нужна обувь — к сапожнику; когда нужны здание, плуг, ключ и т. д. — к плотнику, каменщику, кузнецу, слесарю и др. Мало того, для наставления взрослых в религии мы имеем храмы; для разбиратель-

ства судебных тяжб, для собраний народа и для его осведомления обо всем необходимом у нас есть судебные места и общинные сходы. Почему же не иметь для юношества школ? Ведь даже свиней и коров крестьяне не пасут каждый в отдельности, а держат для этого наемных пастухов, которые и обслуживают одинаково всех, между тем как сами крестьяне получают возможность заняться, не отвлекаясь, остальными своими делами. Это и есть прекраснейшее сбережение труда, когда один делает только одно, не отвлекаясь другими делами; именно таким способом каждый служит с пользою многим, а многие — каждому отдельному лицу.

2. Необходимостью.

6. Во-вторых, необходимость. Так как сами родители очень редко обладают надлежащей способностью обучать своих детей и редко имеют для этого достаточно досуга, то отсюда следует, что должны быть люди, которые бы по своей профессии занимались одним этим делом, и чтобы таким образом обслуживались нужды всей общины.

3. Пользой.

7. Если бы даже и были родители, которые могли бы посвятить себя воспитанию своих детей, то *все же более целесообразно образовывать юношей, собирая их вместе, так как больше получается пользы и удовольствия, когда работа одних служит примером и побуждением для других.* Ведь совершенно естественно делать то, что на наших глазах делают другие, и идти туда, куда идут другие, следовать за теми, кто впереди, и опережать тех, кто следует за ними.

> Радостно резвый уносится конь из открытого стойла.
> Есть и кого обогнать, есть и погнаться за кем.

Особенно детский возраст вообще побуждается и направляется к действию больше примерами, чем правилами. Если ты что-либо предписываешь детям, то это слабо к ним прививается; если же ты показываешь, как делают что-либо другие, то этому они подражают и без всяких приказаний.

4. Постоянными примерами природы.

8. Наконец, повсюду природа дает нам пример того, что произрастающее в изобилии должно появляться в одном каком-либо месте. Так, деревья в огромном количестве растут в лесах, трава — на полях, рыбы плодятся в водах, металлы находятся в недрах земли. И если в лесу растут сосны, кедры или дубы, то обычно они растут в большом количестве; при этом остальные породы деревьев произрастают там не так уже хорошо. Земля, богатая золотом, не содержит в себе в таком же изобилии других металлов. Но в еще большей мере эта истина проявляется в нашем теле: в нем каждый отдельный член должен, конечно, получить соответствующую часть принятой пищи; однако нужная для его питания часть ее поступает не в сыром виде, чтобы он сам ее перерабаты-

вал и усваивал, а в организме имеются определенные части тела, как бы специально предназначенные для этой цели мастерские, чтобы с пользой для всего организма принимать пищу, согревать ее, переваривать и, наконец, в переваренном виде распределять питание всем остальным членам. Таким образом, желудок образует сок, печень — кровь, сердце — дух жизни, мозг — душевный дух; все это уже в готовом виде легко распределяется по всем членам и приятно поддерживает жизнь во всем теле. Итак, *почему же школы не могут производить света мудрости, очищать его, распространять и распределять по всему организму человеческого объединения, подобно тому как мастерские поддерживают и направляют ремесла, храмы — благочестие, судебные места — правосудие?*

5. И примерами искусства.

9. Наконец, если работа производится разумно, мы наблюдаем то же и на произведениях искусства. Садовник, например, проходя по лесу и среди кустарника, натолкнувшись где бы то ни было на годное для пересадки растение, не сажает его тут же, но, вырыв, переносит в фруктовый сад и там ухаживает за ним вместе с сотнями других. Таким же образом, занимаясь размножением рыб для питания, человек устраивает садки для них и предоставляет им возможность размножаться там тысячами. И чем больше фруктовый сад, тем лучше обыкновенно растут деревья; чем больше садок, тем бóльших размеров рыбы. Поэтому *как для рыб должны быть предназначены садки, для деревьев — сады, так для юношества — школы.*

Глава IX

ШКОЛАМ НУЖНО ВВЕРЯТЬ ВСЮ МОЛОДЕЖЬ ОБОЕГО ПОЛА

Школы должны быть общественными местами для юношества.

1. Из предыдущего вытекает, что *в школы следует отдавать не только детей богатых или знатных, но и всех вообще: знатных и незнатных, богатых и бедных, мальчиков и девочек во всех городах и местечках, селах и деревнях.*

1. Потому что всех должно формировать по образу божьему.

2. Все люди, которые только родились, произошли на свет с одной и той же главной целью: быть людьми, т. е. разумными существами, владыками тварей, ярким подобием своего творца. Следовательно, всех нужно вести к тому, чтобы они, надлежащим образом впитав в себя знания, добродетель и религию, могли с пользой пройти настоящую жизнь и достойно подготовиться к будущей. У Бога нет лицеприятия — не раз свидетельствует он об этом сам. А если мы позволим развивать свой ум только некоторым, исключив остальных, то будем несправедливы не только по отношению к тем, кто обладает той же самой природой, но и по отно-

шению к самому Богу, который хочет, чтобы все, на ком он начертал свой образ, его познавали, любили и восхваляли. Это, несомненно, будет происходить тем пламеннее, чем больше будет разгораться свет знания. Мы любим именно настолько, насколько познаем.

2. Все должны быть подготовлены к обязанностям своего будущего призвания.

3. Нам неизвестно, для какой цели божественное провидение предназначило того или другого из нас. Но *нам хорошо известно, что Бог иногда создавал выдающиеся орудия своей славы из самых бедных, самых отверженных, самых темных людей.* Будем же подражать небесному солнцу, которое освещает вселенную, согревает и животворит землю с тем, чтобы жило, зеленело, цвело, приносило плоды все, что только может жить, зеленеть, цвести, приносить плоды.

3. В особенности нужно решительно помогать детям тупым и глупым от природы.

4. Этому не может служить препятствием то, что некоторые дети от природы являются тупыми и глупыми[35]. Это обстоятельство еще более решительно требует универсальной культуры умов. *Кто по природе более медлителен и глуп, тот тем больше нуждается в помощи, чтобы по возможности освободиться от бессмысленной тупости и глупости.* И нельзя найти такого скудоумия, которому совершенно уж не могла бы помочь забота о его совершенствовании (cultura). Как дырявый сосуд, часто подвергаемый мытью, хоть и не удерживает воды, но все-таки теряет свою грязь и становится чище, так и тупые и глупые люди, хотя бы и не сделали никаких успехов в образовании, однако же смягчаются нравами настолько, что научаются повиноваться государственной власти и служителям церкви. Кроме того, известно из опыта, что некоторые слишком медлительные от природы, получив образование, опережали даже людей одаренных, ибо, как верно сказал поэт, «неутомимый труд побеждает все». Мало того, некоторые обладают с детства прекрасным здоровьем, а затем начинают хворать и худеть, а другие наоборот — в молодости болезненны, а затем крепнут и хорошо растут. Так точно бывает и с умственными способностями: *одни развиваются быстро, но быстро слабеют и до некоторой степени тупеют, а другие сначала бывают тупыми, а затем быстро и прочно развиваются*[36]. В фруктовых садах мы любим иметь не только деревья, рано приносящие плоды, но и такие, которые приносят плоды среди лета и позднее, так как все (как говорит в одном месте Сирах) в свое время находит свою хвалу и когда-нибудь, хоть и с опозданием, показывает, что оно существовало не напрасно. *Почему же в сад науки мы хотели бы допустить только одного рода дарования, рано созревающие и подвижные? Поэтому не будем исключать никого, кроме того, у кого Бог отнял смысл, или разум.*

Следует ли также и женский пол допускать к образованию?

5. *Нельзя представить никакого достаточного основания, почему бы и слабый пол* (чтобы сказать кое-что отдельно о нем) *нужно было бы совершенно устранить от научных занятий* (преподаются ли они на латинском языке или на родном). Женщины — также образ божий. Равно причастны они благодати и царству будущего века. Одинаково они одарены (часто более нашего пола) быстрым и воспринимающим мудрость умом. Одинаково им открыт доступ к самым высоким положениям, так как часто самим Богом они призывались к управлению народами, к тому, чтобы давать самые спасительные советы царям и князьям, к изучению медицины, к другим делам, полезным для человеческого рода, даже к пророческой деятельности и к тому, чтобы обличать священников и епископов. Так почему же допускать их к изучению азбуки и устранять их потом от чтения книг? Боимся ли мы их легкомыслия? Но чем более мы будем занимать их ум, тем менее найдет себе место у них легкомыслие, которое обыкновенно рождается от пустоты ума.

С какою, однако, осторожностью?

6. Однако это нужно делать с такой предосторожностью, чтобы девушкам, как и юношеству другого пола, не была доступна первая попавшаяся книга (нужно сожалеть о том, что этого не избегали до сих пор с большей осмотрительностью). Им должны быть доступны книги, из которых с истинным познанием Бога и дел его они могли бы постоянно почерпать истинные добродетели и истинное благочестие.

Устраняется возражение против этого.

7. Итак, пусть никто не возражает мне известными апостольскими словами: «Жене учить не повелеваю» (1 Тим., 2, 12) или известными словами Ювенала[37] из VI сатиры: «Пусть матрона, которая состоит с тобой в брачном союзе, не владеет изысканной речью или пусть не упражняется в краткой энтимеме[38], в изящной речи и не знает всяких историй».

Или пусть не возражают тому, что говорит у Еврипида[39] Ипполит: «Я ненавижу ученую женщину. Пусть никогда не будет в моем доме женщина, которая знает больше, чем ей подобает, ведь в ученых сама Киприда влагает больше коварства»[40].

Это, говорю я, нисколько не противоречит нашему намерению, так как мы советуем образовывать женщин не ради пустой любознательности, но для благонравия и счастья, учить особенно тому, что подобает им знать, чем владеть как для достойного устроения своей домашней жизни, так и для попечения о своем собственном благополучии и о благополучии мужа, детей и семьи.

Другое возражение.

8. Если кто-нибудь возразил бы: *что произойдет, если ремесленники, крестьяне, носильщики и даже женщины станут учеными?* Отвечаю: произойдет то, что когда будет установлено законом это всеобщее образование юношества, то после этого ни у кого не будет недостатка в хороших предметах для размышления, желания, стремления, даже действия, и все будут знать, куда нужно направлять в жизни все действия и все стремления, в каких границах нужно жить и каким образом каждому охранять свое положение. Кроме того, все, даже среди работ и трудов, будут наслаждаться помышлением о словах и делах божиих, и благодаря чтению Библии и других хороших книг (к которым, как уже вкусивших их, будут увлекать эти лучшие наслаждения) они будут избегать праздности, опасной для плоти и крови. И — скажу раз и навсегда — они научатся везде видеть Бога, везде хвалить его, везде его постигать и таким образом проводить приятнее эту бедственную жизнь и с бóльшим желанием и надеждой ожидать вечной жизни. Но такое состояние церкви не представляло ли бы для нас рая, какой только возможно иметь под солнцем?

Глава X

ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛАХ ДОЛЖНО БЫТЬ УНИВЕРСАЛЬНЫМ

В чем же заключается все, чему нужно учить и учиться в школах.

1. Теперь нам нужно доказать, что в школах всех нужно учить *всему. Но этого нельзя понимать так, однако, как будто бы мы требовали от всех знания всех наук и искусств (особенно знания точного и глубочайшего)*. Это ведь по существу дела бесполезно и, по краткости нашей жизни, ни для кого из людей невозможно. Ведь мы видим, что любая наука (физика, арифметика, геометрия, астрономия и пр., даже сельское хозяйство или садоводство) так глубоко и так широко развилась, что даже у самых выдающихся умов, если они желают заняться теоретическими размышлениями и опытами, она могла бы наполнить всю жизнь. Так, например, это и случилось у Пифагора [41] с арифметикой, у Архимеда [42] с механикой, у Агриколы[43] с рудничным делом (металлургией), у Лонголия [44] с риторикой (хотя последний стремился только к тому, чтобы стать совершенным цицеронианцем). Но во всяком случае необходимо заботиться и даже добиваться того, чтобы всех, явившихся в мир не только в качестве зрителей, но также и в качестве будущих деятелей, научить распознавать основания, свойства и цели важнейшего из всего существующего и происходящего, чтобы в этом мире не встретилось им ничего, о чем бы они не имели возможности составить хотя бы скромного суждения и чем они

не могли бы воспользоваться для определенной цели разумно, без вредной ошибки.

Именно в том, что касается образования всего человека.

2. Итак, во всех случаях без исключения нужно стремиться к тому, чтобы в школах, а отсюда благодаря школам и во всей жизни

I. *При посредстве наук и искусств развивались природные дарования.*

II. *Совершенствовались языки.*

III. *Развивались благонравие и нравы в направлении всякой благопристойности согласно со всеми нравственными устоями.*

IV. Бог искренно почитался.

В мудрости, благоразумии, благочестии.

3. Ведь мудро сказал тот, кто сказал, что *школы — мастерские гуманности*, если они достигают того, что люди становятся действительно людьми, т. е. (возвращаясь к поставленным выше целям): I. Созданием разумным. II. Созданием, господствующим над всеми творениями (также и над самим собой). III. Созданием, которое является радостию своего Творца. Это будет происходить в том случае, если школы много потрудятся над тем, чтобы сделать людей мудрыми по уму, благонравными в своих действиях и благочестивыми сердцем.⟨...⟩

Глава XI

ДО СИХ ПОР НЕ БЫЛО ШКОЛ, ВПОЛНЕ СООТВЕТСТВУЮЩИХ СВОЕМУ НАЗНАЧЕНИЮ

Что такое школа, точно соответствующая своему назначению?

1. Этим самоуверенным заявлением я покажусь слишком и слишком дерзким. Но я призываю в свидетели само дело и делаю судьей тебя, читатель, себя же представляю только в качестве действующего лица.

Вполне соответствующей своему назначению я называю только такую школу, которая являлась бы истинной мастерской людей, в которой, следовательно, умы учащихся озарялись бы блеском мудрости, для того чтобы быстро проникать во все явное и сокровенное (как говорит книга Премудрости, 7, 17), души и движения их направлялись бы ко всеобщей гармонии добродетелей, а сердца насыщались бы божественной любовью, и до того проникались бы ею все, кто вверен христианским школам для обучения мудрости, что дети уже на земле приучились бы жить небесною жизнию. Короче, чтобы в школах обучали всех, всему, всесторонне.

Доказывается, что школы должны быть такими, однако они не таковы.

2. Но какая школа до сих пор ставила себе это целью в указанной степени совершенства, не говоря уже о том, чтобы она ее достигла? Но чтобы не показалось, что мы стремимся к платоновским идеям и мечтам о совершенстве, которого нет нигде, на которое, быть может, в этой жизни нельзя надеяться, я докажу другими аргументами, что школы должны быть такими и что, однако, до сей поры таких школ еще нет.

1. Желанием д-ра Лютера.

3. Д-р Лютер [46] в своем обращении к гражданским властям Империи об учреждении школ (в 1525 г.) среди прочих высказывает два следующих пожелания: во-первых, чтобы во всех городах, местечках и селах были устроены школы для образования всего юношества обоего пола (необходимость чего мы доказали в IX главе), чтобы даже занимающиеся земледелием и ремеслами, приходя в школу ежедневно хотя бы на два часа, обучались наукам, добрым нравам и религии; во-вторых, чтобы занятия велись наиболее легким методом, который не только не отвращал бы от наук, а к ним привлекал бы, точно какая-то приманка, и дети, как он говорит, должны испытывать не меньшее удовольствие от обучения, чем если бы они целые дни занимались игрой в орехи, в мяч или беготней. Так сказал Лютер.

2. Свидетельством самих вещей.

4. Не есть ли этот совет действительно разумный и достойный столь великого мужа? Но кто не видит, что до сих пор это осталось в области пожеланий? Где же эти универсальные школы? Где этот привлекательный метод?

1) Школы еще не основаны повсюду.

5. В действительности мы видим все как раз противоположное, так как прежде всего в менее значительных общинах, в местечках и селах еще не везде основаны и самые школы.

2) Но даже там, где они есть, не принимается мер, чтобы они были для всех.

6. *Но и там, где они существуют, они не одинаково доступны для всех, но только для некоторых, и именно для более состоятельных. Ведь посещение школ связано с значительными расходами, а потому бедные и не имеют к ним доступа,* если не говорить о какой-либо случайности, например о чьей-либо благотворительности. А между тем весьма вероятно, что среди бедных нередко скрываются и — к великому ущербу для церкви и государства — вследствие такой системы пропадают блестящие таланты.

3) Это не место для приятных занятий, а толчея.

7. Далее, при образовании юношества большей частью приме-

нялся столь суровый метод, что школы превращались в пугало для детей и в места истязания для умов. Поэтому бо́льшая часть учеников проникалась отвращением к наукам и книгам и предпочитала школам мастерские ремесленников или какие-нибудь другие житейские занятия.

4) Нигде не учат всему, даже главному.

8. А тем, кто задерживается в школе (по воле ли родителей и покровителей, или привлекаемый надеждой достигнуть когда-нибудь посредством образования почетного положения, или по свободному природному влечению к научным занятиям), тем образование прививалось несерьезно и недостаточно разумно, а извращенно и неправильно. Ибо обычно оставалось в пренебрежении то, что преимущественно должно было внедрять в умы, именно — благочестие и нравственность. Об этом, говорю я, во всех школах (даже в академиях, которым, однако, следовало бы быть на вершине человеческой культуры) заботились очень мало. И большей частью оттуда выходили, вместо кротких агнцев, дикие ослы и неукротимые, своенравные мулы; вместо характера, склонного к добродетели, выносили оттуда только поверхностную обходительность в обращении, какое-то пышное иноземное одеяние, дрессированные для светской пустоты глаза, руки и ноги. В самом деле, многим ли из этих жалких людишек, которым изучением языков и искусств так долго давали внешний лоск, приходило в голову быть для остальных смертных примером умеренности, целомудрия, смирения, гуманности, серьезности, терпения, воздержания и пр.? Да и откуда все это может взяться, если *в школах даже не поднимается никакого вопроса о доброй жизни?* Это подтверждается отсутствием дисциплины почти во всех школах, распущенностью нравов всех сословий и подтверждается, наконец, бесконечными жалобами, вздохами и слезами многих благочестивых людей. И стал ли бы кто-нибудь защищать нынешнее состояние школ? Конечно, мы страдаем той наследственной болезнью, перешедшей к нам еще от прародителей, что, оставив в стороне древо жизни, мы беспорядочно стремимся к одному только древу познания. В угоду этому беспорядочному стремлению школы до сих пор гнались только за знаниями [47].

5) Пользуются методом не свободным, а насильственным.

9. Но в каком же порядке и с каким успехом достигали хотя бы этого? Учащихся задерживали пять, десять и больше лет на том, что, несомненно, можно воспринять человеку в течение года. Что можно было бы постепенно прививать сознанию, то навязывалось, вдалбливалось и даже вколачивалось насильственно. Что можно было представить наглядно и ясно, то преподносилось темно, запутанно, сбивчиво, в виде подлинных загадок.

6) Образование поддерживается скорее словесное, чем реальное.

10. Как я мог бы умолчать про такое положение дела, что едва

ли где-нибудь умы питались зернами истинной сущности вещей? Большей частью они заполнялись шелухой слов, пустой попугайской болтовней, отбросами и чадом мнений.

7) Каким длинным и запутанным является изучение латинского языка.

11. Боже мой, как запутано, затруднено и растянуто изучение даже одного только латинского языка (коснусь этого мимоходом для примера)! Повара на кухне, служители при обозе, мастеровые — все они, делая свое дело или находясь при войске, во время походов быстрее усваивают чужой язык, даже два или три, чем питомцы школ — при полнейшем досуге и величайшем напряжении — один латинский язык. И с каким неравным успехом! Те после нескольких месяцев свободно болтают о том, что им нужно, а эти через пятнадцать или даже двадцать лет могут произнести кое-что из латыни, и то в большинстве случаев не без помощи своих костылей — грамматик и словарей, да и то не без колебания и запинки. Подобная непроизводительная трата времени и трудов может происходить не иначе, как вследствие неправильного метода.

Сетование на это д-ра Любина

12. Об этом справедливо писал ученейший доктор богословия и профессор университета в Ростоке Эйльгард Любин: «Применяемый метод обучения детей представляется мне совершенно таким, как если бы кому-либо, оплатив его труд и старание, поручили нарочно придумать преподавание, при котором учителя обучали бы своих учеников латинскому языку, а те его усваивали не иначе, как с неимоверными трудами, с страшным отвращением, с бесконечными тяготами, и притом не иначе, как в предельно длительный промежуток времени. Всякий раз, как я об этом думаю и размышляю, смущенное сердце содрогается и ужас проникает в глубину моей души». И немного далее: «Думая обо всем этом, я, признаюсь, не раз приходил к мысли и к тому решительному убеждению, что все это введено в школу каким-то злым и завистливым гением, врагом человеческого рода». Вот что говорит тот, кого пожелал я из числа многих выставить важнейшим свидетелем.

и самого автора.

13. Но зачем искать свидетелей? Ведь и нас, вышедших из школ и академий и едва затронутых хотя бы тенью какого-нибудь истинного образования, достаточно. Среди многих тысяч и я также являюсь одним из несчастных, у которого жалким образом погибла прекраснейшая пора — весна всей жизни, цветущие годы юности — из-за того, что они были растрачены на схоластический вздор. Ах, сколько раз после того, как мне представилось видеть лучшее, воспоминание о несчастном времени исторгало у меня из

груди стенания, из очей — слезы, из сердца — печаль! Сколько раз эта печаль заставляла меня воскликнуть: «О, если бы Юпитер вернул мне минувшие годы!»

Жалобы и желания нужно превратить в попытку искания лучшего.

14. Но и эти пожелания напрасны: прошлое не вернется. Никто из нас, у кого прожиты годы, не восстановит своей молодости, чтобы, лучше подготовившись, сызнова начать и устроить ее: нечего думать об этом. *Остается одно, одно только и возможно: насколько мы в состоянии — позаботиться о наших потомках, а именно:* осознав, как наши наставники повергли нас в ошибки, показать путь, как избежать их. Это произойдет именем и под руководством того, кто один может сосчитать наши недостатки и исправить кривизну путей наших (Еккл., 1, 15).

Глава XII

ШКОЛЫ МОЖНО ПРЕОБРАЗОВАТЬ К ЛУЧШЕМУ

Следует ли лечить застарелые болезни?

1. Излечить застарелые болезни трудно, тяжело и считается почти невозможным. Однако, если бы кто-нибудь нашелся, кто обещал бы их излечить, неужели больной отверг бы это? Разве больной не пожелал бы, чтобы как можно скорее было применено лечение, особенно если он чувствовал бы, что врач руководится не легкомыслием, а прочным основанием? Итак, в нашем смелом предложении нам нужно добиваться того, чтобы, во-первых, стало ясным то, что мы обещаем, а во-вторых, на каком основании.

Что мог бы предложить здесь и обещать автор?

2. *Мы же обещаем такое устройство школ, благодаря которому*

I. *Образование должно получать все юношество, за исключением разве тех, кому Бог отказал в разуме.*

II. *Юношество обучалось бы всему тому, что может сделать человека мудрым, добродетельным, благочестивым.*

III. *Как подготовка к жизни, это образование должно быть закончено еще до наступления зрелости.*

IV. *Это образование должно происходить весьма легко и мягко, как бы само собою — без побоев и суровости или какого-либо принуждения.*

Как организм растет и крепнет, не требуя никакого расширения и растягивания своих членов, если только его разумно питать, дать ему тепло и упражнения, так, говорю я, разумно доставляемые душе питание, тепло, упражнения должны сами собой переходить в мудрость, добродетель, благочестие.

V. *Юношество должно получать образование не кажущееся, а истинное, не поверхностное, а основательное,* т. е. чтобы разумное

существо — человек — приучался руководствоваться не чужим умом, а своим собственным, не только вычитывать из книг и понимать чужие мнения о вещах или даже заучивать и воспроизводить их в цитатах, но развивать в себе способность проникать в корень вещей и вырабатывать истинное понимание их и употребление их. Нужно также стремиться к основательному усвоению нравственности и благочестия.

VI. *Это образование не должно требовать больших усилий, а должно быть чрезмерно легким.* Нужно уделять не более четырех часов ежедневно на занятия в школе, и притом так, чтобы было достаточно одного учителя для обучения одновременно хотя бы ста учеников. Причем эта работа все же будет в десять раз легче, чем та, которая теперь обыкновенно затрачивается на обучение отдельно взятых учащихся поодиночке.

Природные свойства людей в отношении к новым изобретениям иллюстрируются: примером машины Архимеда,

3. Но кто поверит этому, прежде чем не увидит на деле? Ведь известна характерная особенность людей: до того, как будет сделано какое-либо замечательное открытие, они удивляются, как это оно может быть сделано, а после того как оно сделано, удивляются, как это оно не было открыто раньше. Когда Архимед обещал царю Гиерону одной рукой спустить в море огромный корабль, который не могли сдвинуть с места сто человек, он был встречен насмешками, а когда это было выполнено, все изумились.

примером открытия Нового Света,

4. Когда Колумб обещал открыть новые острова на западе, то, за исключением королевы Кастилии, никто из королей не захотел его слушать и хоть сколько-нибудь помочь в его попытке. История повествует, что сами его спутники неоднократно приходили вследствие отчаяния в негодование, так что едва не выбросили Колумба в море и не вернулись назад, не доведя дела до конца. И однако этот столь обширный Новый Свет был открыт, и все мы теперь удивляемся, как это он не был столь долго открыт. Относится сюда и известная шутка того же Колумба. Когда он услышал на одной пирушке, что испанцы, завидуя славе такого открытия, сделанного итальянцем, нападали на него и между прочим говорили, что открытие сделано случайно, а не благодаря его таланту и что оно могло бы быть сделано кем-либо другим, — он предложил остроумную задачу: «Каким образом куриное яйцо может стоять на своем остром конце без всякой подпорки?» Когда все напрасно пытались это сделать, он, слегка ударив яйцо о блюдо и несколько надломив скорлупу, поставил яйцо. Те рассмеялись и стали кричать, что то же самое могут сделать и они. «Теперь вы можете, — сказал он, так как вы увидели, что это возможно; но почему же никто не сделал этого раньше меня?»

примером типографского искусства.

5. То же самое, я думаю, было бы, если бы Иоганн Фауст, изобретатель типографского искусства [49], начал везде рассказывать, что у него есть способ, благодаря которому один человек в течение восьми дней может написать больше книг, чем пишут обыкновенно в течение целого года десять опытнейших переписчиков, и что книги будут написаны весьма изящно, что все экземпляры будут одной и той же формы до самой последней буквы и что в них не будет совершенно ошибок, если только первоначальный экземпляр будет выправлен. Кто бы ему поверил? Кому это не показалось бы загадкой или по крайней мере пустым и бесполезным хвастовством? Однако теперь даже дети знают, что это совершенно верно.

изобретением пороха,

6. Если бы Бертольд Шварц [50], изобретатель медных орудий, обратился к стрелкам из лука с такими словами: «Ваши луки, ваши метательные машины, ваши пращи бессильны. Я вам дам орудие, которое без всякого усилия рук, только с помощью огня, не только будет выбрасывать камни и железо, но и будет стрелять дальше и вернее попадать в цель, поражать сильнее, потрясать и разрушать», — кто из них не рассмеялся бы над изобретателем? Так обычно считают новое и неиспробованное за чудесное и невероятное.

искусством письма.

7. Жители Америки, конечно, не могли вообразить себе, как может быть, чтобы один человек мог сообщать другому свои мысли, не вступая с ним в разговор, без передатчика, а только переслав ему клочок бумажки. Это понимают у нас даже самые тупоумные. Совершенно так везде и во всем. То, что казалось некогда трудным, вызывает у потомков улыбку.

Открытие совершенного метода также вызовет строгую критику.

8. Мы легко предвидим, что та же судьба постигнет и это наше новое начинание: отчасти мы даже это уже испытали. Именно, некоторые будут удивляться и негодовать, что есть люди, которые смеют упрекать в несовершенстве школы, книги, методы, принятые на практике, и обещать нечто необычное и превышающее всякое вероятное.

Как на это возражать.

9. И нам, конечно, весьма легко было бы сослаться на успех как на правдивейшее подтверждение в будущем утверждения (так я верю в моего Бога). Однако так как это мы пишем предварительно не для невежественной толпы, а для людей ученых, то нужно доказать, что возможно все юношество научить наукам, добрым нравам и благочестию без всякого обременения ими, испытываемого как учащими, так и учащимися при обычно применяемом методе.

Основание научного доказательства.

10. Единственным и вполне достаточным основанием для этого доказательства пусть будет следующее: *каждая вещь не только легко позволяет себя направлять туда, куда влечет ее природа, но, больше того, и сама охотно устремляется туда и испытывает страдание, если ей в этом помешать.*

Развитие его

11. Ведь нет, конечно, никакой необходимости принуждать птицу летать, рыбу плавать, зверя приучать бегать. Они делают это сами собой, лишь только чувствуют, что достаточно окрепли. Точно так же нет необходимости заставлять воду течь по покатому мосту вниз или разгораться огонь, получивший горючий материал и приток воздуха, круглый камень катиться вниз, а квадратный камень заставлять лежать на месте, глаз и зеркало воспринимать предметы, если возле них есть свет, семя, согретое влагою и теплом, произрастать. Итак, все вещи стремятся действовать так, как им от природы надлежит действовать. И проявляют свою деятельность хотя бы при малейшем содействии им.

и применение.

12. Итак, ввиду того что семена знания, нравственности и благочестия (как мы это видели в V главе) от природы присущи всем людям (за исключением уродов), то отсюда по необходимости следует, что нет надобности ни в чем, кроме самого легкого побуждения их и некоторого разумного руководства ими.

Возражение первое.

13. Но, говорят, не из каждого куска дерева выходит Меркурий. Отвечаю: но *из каждого человека выходит человек, если его не портить*[51].

Возражение второе.

14. Тем не менее (возразит кто-нибудь) внутренние наши силы вследствие первородного греха надломлены. Отвечаю: но не иссякли. Конечно, так же ослаблены телесные силы, однако мы умеем укреплять их до пределов их естественной крепости при помощи ходьбы, бега и упражнений в различных работах. Хотя первые люди сразу же после их сотворения могли ходить, говорить, рассуждать, а мы можем ходить, говорить, рассуждать, только научившись этому путем упражнения, все-таки отсюда не следует, что нельзя научиться этому иначе, как при помощи запутанного метода, с большими трудностями, с сомнительным результатом. Ведь если всему тому, что относится к делу, а именно: есть, пить, ходить, прыгать, производить работу, мы выучиваемся без особых затруднений, так почему же мы не можем таким же образом научиться и всему тому, что относится к духовным силам? Только бы не было недостатка в надлежащем наставлении. Что прибавить к этому более? В течение нескольких меся-

цев наездник обучает коня по знаку хлыста бегать рысью, скакать, ходить по кругу и делать сложные движения. Ловкий фигляр выучивает медведя танцевать, зайца бить в бубны, собаку пахать, фехтовать, гадать и пр. Жалкая старуха научает попугая, сороку, ворона подражать человеческим звукам или мелодиям и т. п. — все это вопреки природе и в короткое время. Как же человек не был бы в состоянии легко научиться тому, к чему сама природа, не говорю допускает его или ведет, а даже влечет? Стыдно было бы утверждать это, чтобы нас не засмеяли дрессировщики зверей.

Возражение третье.

15. К этому прибавляют, будто самая трудность вещей приводит к тому, что не каждый их понимает. Отвечаю: какая это трудность? Есть ли, спрашиваю я, в природе столь темного цвета тело, которое не могло бы отразиться в зеркале, лишь бы только ты хорошо расположил его при достаточном освещении? Есть ли что-либо, чего нельзя было бы нарисовать на картине, лишь бы рисовал тот, кто умеет рисовать? Найдется ли какое-либо семя или корень, которых бы не могла воспринять земля и не довести своим теплом до прорастания? Был бы только человек, который бы знал, где, когда, как нужно сажать каждое семя. Прибавляю к этому: нет в мире столь высокой скалы или башни, на которые не мог бы подняться всякий, у кого есть ноги, лишь бы только лестницы были приставлены правильно или ступеньки, высеченные в самой скале, были сделаны в надлежащем положении и порядке и ограждены были бы загородками от опасности падения в пропасть. Поэтому, если до вершин знаний доходят столь немногие, хотя подходят к ним с рвением и чрезвычайно охотно, а те, которые в какой-либо мере приближаются к ним, достигают этого не иначе, как с трудом, задыхаясь, усталые, с головокружением, постоянно спотыкаясь и падая, — то это происходит не оттого, что для человеческого рода есть что-либо недоступное, а оттого, что ступеньки расположены плохо, испорчены, с провалами, готовы обрушиться, т. е. оттого, что метод запутан. Несомненно, что по правильно расположенным, неповрежденным, крепким, безопасным ступенькам можно кого угодно возвести на какую угодно высоту.

Возражение четвертое. Ответ первый.

16. Скажут: тем не менее есть тупейшие головы, в которые ничего нельзя вложить. Отвечаю: едва ли есть настолько загрязненное зеркало, чтобы оно все-таки хоть как-нибудь не воспринимало изображения; едва ли есть столь шероховатая доска, чтобы на ней все-таки чего-нибудь и как-нибудь нельзя было написать.

Ответ второй.

Однако, если попадается зеркало, загрязненное пылью или пятнами, его предварительно нужно вытереть, а шероховатую доску нужно выстрогать; после этого они будут годны для употребления.

Равным образом юношество, если его упражнять, конечно, бу-

дет изощряться и развиваться один с помощью другого, и, наконец, всякий будет воспринимать все (я упорно настаиваю на этом моем утверждении, так как основание остается неизменным). Разница окажется лишь в том, что более отсталые будут знать, что они восприняли весьма ограниченное знание вещей, но все же коечто восприняли, более же способные, переходя от изучения одного предмета к другому, будут все глубже и глубже проникать в сущность вещей и тем самым приобретать все новые и полезные знания о них.

Ответ третий.

Наконец, пусть найдутся такие, которые совершенно неспособны к образованию, как сучковатое дерево не годно для резьбы. Все же наше утверждение будет истинным для умов средних, которые, милостию божиею, всегда родятся в величайшем изобилии. Скудные умом встречаются так же редко, как и природные калеки. Ведь слепота, глухота, хромота, плохое зрение, как и чудовищная (неестественная) тупость мозга, редко бывают прирожденными, а приобретаются по нашей вине.

Возражение пятое.

17. Еще возражают: некоторые проявляют не неспособность к учению, а нежелание; принуждать их учиться против воли — и скучно и бесполезно. Следует ответ: действительно, рассказывают про какого-то философа, что он, имея двух учеников — одного неспособного, а другого шаловливого, прогнал обоих, так как один, желая учиться, не мог, а другой, имея способности, не желал. Ну а что если причиною этого нежелания учиться являются сами учителя? [52]

Ответ.

Аристотель по крайней мере провозгласил, что стремление учиться человеку врождено; что это так, мы видели в пятой главе и в предшествующей — одиннадцатой. Но так как иногда нежная снисходительность родителей извращает у детей естественное стремление, иногда их привлекают к пустым занятиям необузданные товарищи, иногда сами дети отвлекаются от врожденных стремлений из-за различных городских или придворных развлечений или из-за обольщения какими-либо внешними предметами, то отсюда и происходит, что у детей отпадает всякое желание усваивать неизвестное и они нелегко могут на чем-либо сосредоточиться. Подобно тому как язык, пропитанный одним вкусом, нелегко различает другой, так и ум, увлеченный кем-либо одним; недостаточно внимателен к чему-либо другому. Поэтому в таких случаях прежде всего нужно устранить эту случайно возникшую тупость, вернуть детей к первоначальной природной восприимчивости, и, несомненно, у них восстановится стремление к знанию. А многие ли из занимающихся образованием юношества размышляют над тем, как сделать юношество прежде всего восприимчивым к обра-

зованию. Ведь токарь, прежде чем вытачивать что-либо из дерева, сначала обрубает его топором, кузнец, прежде чем ковать железо, размягчает его, ткач, прежде чем прясть нитки из шерсти, ставит основу, очищает шерсть, промывает ее и расчесывает, а сапожник, прежде чем шить сапоги, кожу обрабатывает, вытягивает, разглаживает. Но кто же, говорю я, обращает внимание на то, чтобы таким же образом учитель, прежде чем начать образовывать ученика, возбудил бы интерес к знанию, своими наставлениями сделал бы его способным к учению, вызвал бы в нем большую готовность во всем повиноваться своему наставнику? Обычно каждый учитель берет ученика таким, каким он его находит, и сразу же начинает подвергать его обработке, вытачивает его, кует, расчесывает, ткет, приспособляет к своим образцам и рассчитывает, что тот станет блестеть, как отполированный. Если же этого немедленно по его желанию не произойдет (а как могло это произойти, спрашиваю я), то он негодует, шумит, неистовствует. Мы не удивляемся, что от подобного образования некоторые уклоняются и бегут от него! Скорее, следует удивляться тому, как кто-либо в состоянии выдержать его.

Шесть типов врожденных способностей.

18. Тут как раз представляется случай напомнить кое-что о различии способностей, а именно: *у одних способности острые, у других — тупые, у одних — гибкие и податливые, у других — твердые и упрямые, одни стремятся к знаниям ради знания, другие увлекаются механической работой.* Из этого трижды двойного рода способностей возникает шестикратное сочетание их.

19. Во-первых, есть ученики с острым умом, стремящиеся к знанию и податливые; они, преимущественно пред всеми другими, особенно способны к занятиям. Им ничего не нужно, кроме того, чтобы предлагалась научная пища; растут они сами, как благородные растения. Нужно только благоразумие, чтобы не позволять им слишком торопиться, чтобы раньше времени они не ослабели и не истощились.

20. Во-вторых, есть дети, обладающие острым умом, но медлительные, хотя и послушные. Они нуждаются только в пришпоривании.

21. В-третьих, есть ученики с острым умом и стремящиеся к знанию, но необузданные и упрямые. Таких обыкновенно в школах ненавидят и большей частью считают безнадежными; однако, если их надлежащим образом воспитывать, из них обыкновенно выходят великие люди. В качестве примера история дала великого афинского полководца Фемистокла, который в юности был неукротимого нрава (так что учитель ему говорил: «Ты, дитя, не будешь посредственностью; ты принесешь государству или великое благо, или великое зло»). Когда впоследствии удивлялись тому, что характер его изменился, он обыкновенно говорил: неукротимые молодые лошади становятся прекрасными, если к ним применяется правильное обучение. Это оправдалось на Буцефале Александра

Великого. Ибо когда Александр увидел, что его отец Филипп считает негодным коня из-за его исключительной дикости, так как тот не подпускал к себе ни одного наездника, он сказал: «Какого коня они губят из-за неумения им воспользоваться!» И когда он, не прибегая к ударам, удивительно искусно обошелся с конем, то добился того, что не только тогда, но и впоследствии Буцефал постоянно носил на себе Александра, и во всем мире нельзя было найти коня более благородного и более достойного такого героя. Передавая этот рассказ, Плутарх прибавляет: *«Пример этого коня указывает нам на то, что много отличных природных дарований гибнет по вине наставников, которые коней обращают в ослов, не умея управлять возвышенными и свободными существами».*

22. В-четвертых, есть ученики послушные и любознательные при обучении, но медлительные и вялые. И такие могут идти по стопам идущих впереди. Но для того чтобы сделать это для них возможным, нужно снизойти к их слабости, никогда не переобременять их, не предъявлять к ним слишком строгих требований, относясь к ним доброжелательно и терпеливо, или помогать, ободрять и поддерживать их, чтобы они не падали духом. Пусть они позднее придут к цели, зато они будут крепче, как бывает с поздними плодами. И как печать с бóльшим трудом оттискивается на свинце, но держится дольше, так и эти ученики в большинстве случаев более жизненны, чем даровитые, и раз они что-либо усвоили, они не так легко забывают. Поэтому их не следует устранять из школ.

23. В-пятых, есть ученики тупые и, сверх того, равнодушные и вялые. Их еще можно исправить, лишь бы только они не были упрямыми. Но при этом требуется великое благоразумие и терпение.

24. На последнем месте стоят ученики тупые, с извращенной и злобной натурой: большей частью эти ученики безнадежны, однако известно, что в природе для всего испорченного есть противодействующие средства и бесплодные от природы деревья при правильной посадке становятся плодоносными. Поэтому вообще не следует отчаиваться, а нужно устранить у таких учеников по крайней мере упрямство. Если этого достигнуть не удастся, тогда только можно бросить искривленное и суковатое дерево, из которого ты напрасно будешь надеяться создать Меркурия. Почву бесплодную, говорит Катон, не следует ни обрабатывать, ни трогать. Однако среди тысяч едва ли найдется хоть одна столь выродившаяся натура; это-то и служит замечательным доказательством божией благости.

25. Сущность сказанного сводится к следующему высказыванию Плутарха: *«Какими дети рождаются, это ни от кого не зависит, но чтобы они путем правильного воспитания сделались хорошими — это в нашей власти».* Да, в нашей власти, говорит он. Так садовник из любого живого корня выращивает дерево, применяя в необходимых случаях именно свое искусство посадки.

Четырьмя способами доказывается, что ко всем способностям можно, однако, подходить с одним и тем же искусством и методом.

26. Четыре следующих доказательства показывают, что все юношество со столь различными способностями можно воспитывать и образовывать одним и тем же методом.

27. Во-первых, всех людей следует вести к одним и тем же предметам мудрости, нравственности и благочестия.

28. Во-вторых, как бы ни отличались люди друг от друга способностями, все они обладают одной и той же человеческой природой, снабженной одними и теми же органами.

29. В-третьих, указанное различие способностей есть не что иное, как отступление от естественной гармонии или недостаток ее, точно так же как болезни тела выражаются в излишках влажности или сухости, теплоты или холода. Например, что́ такое острота ума, как не тонкость и подвижность жизненного духа в мозгу, чрезвычайно стремительно распространяющаяся через органы чувств и с величайшей поспешностью проникающая в представляющиеся вещи? Если эта быстрота не сдерживается в какой-либо степени разумом, то дух рассеивается, а мозг остается или ослабленным, или тупым; итак, рано развивающиеся умы большей частью или уносятся преждевременной смертью, или тупеют. Наоборот, что́ такое тупость ума, если не неповоротливость и затмение жизненного духа в мозгу? Вследствие более частого движения темнота духа по необходимости рассеивается и светлеет. А что́ такое, спрашиваю я, дерзость и упрямство, как не излишняя подвижность сердца, не склоняющегося к уступчивости? Ее поэтому нужно смягчать дисциплиной. А что такое вялость, если не чрезмерная слабость сердца, нуждающаяся в укреплении? Поэтому, как для тела наиболее подходящим лечением является не то, которое применяет противоположные средства (так как это вызывает более ожесточенную борьбу), а то, которое смягчает противоположность так, чтобы в одной части не было в чем-либо недостатка, а в другой — излишка; точно так же при недостатках человеческого духа наилучшим методом будет лечение, при котором умеряются излишества и недостатки дарований и все приводится в гармонию и приятную согласованность. Вследствие этого наш метод приспособлен к средним способностям (которые всего чаще встречаются), чтобы сдерживать преждевременное истощение наиболее даровитых и подгонять вялых.

30. Наконец, при указанных недостатках и уклонениях способностей скорее можно помочь, пока они новы. Как на войне, пока бой происходит в правильном порядке, новобранцы смешиваются со старыми солдатами, слабые — с крепкими, ленивые — с подвижными, и все сражаются под одними и теми же знаменами, по одним и тем же приказам, а после победы каждый преследует врага, пока хочет и может, забирает добычу по желанию, так и в этом научном походе необходимо, чтобы более медлен-

ные смешивались с более быстрыми, более тупые с более умными, упрямые с послушными и учились бы по одним и тем же правилам и примерам до тех пор, пока нуждаются в руководстве. По окончании же школы пусть каждый изучает и усваивает науки с той быстротой, с какой может.

С какою мудростью должно действовать при смешении способностей различного характера.

31. Указанное смешение я понимаю не столько в отношении места занятий, но в гораздо большей степени в отношении оказания помощи: кого учитель признает более способным, к тому же он присоединяет для обучения двух или трех отстающих; тому, у кого хороший характер, он вверяет для наблюдения и управления учеников худшего нрава. Таким образом будет проявлена прекрасная забота о тех и других; при этом, конечно, учитель должен будет следить за тем, чтобы все делалось разумно. Но, пожалуй, пора уже приступить к разъяснению самого дела.

Глава XIII

ОСНОВОЮ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛ ЯВЛЯЕТСЯ ТОЧНЫЙ ПОРЯДОК ВО ВСЕМ

Порядок — душа вещей.

1. Если бы мы обратили внимание на то, что собственно сохраняет в устойчивом состоянии всю эту вселенную со всеми ее мельчайшими вещами, то не нашли бы ничего, решительно ничего иного, *кроме порядка*, т. е. размещения вещей предшествующих и последующих, верхних и нижних, больших и малых, схожих и несхожих в соответствии с местом, временем, числом, мерой и весом, надлежащими и соответствующими каждой вещи. Кто-то метко и верно сказал, что *порядок есть душа вещей*. Ведь все, что приведено в порядок, сохраняет свое положение и целость до тех пор, пока удерживает порядок. Если порядок нарушен, то все ослабевает, колеблется, расшатывается, падает. Это ясно из примеров природы и искусства. Действительно:

Это поясняется примерами: 1. Мира.

2. Чем, спрашиваю я, достигается то, что *мир* отличается стройностью и существует во всей своей полноте? Конечно, тем, что каждое создание весьма строго держится в своих пределах согласно предписанию природы. Этим сохранением порядка, в частности, сохраняется и порядок вселенной.

2. Небесной тверди.

3. Чем достигается столь точное и без всякого замешательства

чередование различных *промежутков времени,* годов, месяцев и дней? Только неизменным порядком небесной тверди.

3. Тонкой работы маленьких живых существ.

4. Что дает возможность *пчелам, муравьям, паукам* производить работу такой точности, что человеческий ум находит в ней больше чему удивляться, чем подражать? Не что иное, как врожденное искусство соблюдать в действиях порядок, число, меру.

4. Человеческого тела.

5. Чем достигается то, что *человеческое тело* является столь удивительным органом, вполне достаточным для бесчисленных действий, хотя этот орган наделен не бесчисленными средствами, т. е. что немногими членами, из которых он состоит, можно выполнять изумительные по своему разнообразию дела и не требуется каких-либо дополнительных членов или изменений в них? Это достигается, конечно, благоразумнейшей пропорцией всех членов как внутри самих себя, так и в отношении друг к другу.

5. Нашего ума.

6. Чем достигается то, что единственный данный нашему телу *ум,* управляя столькими действиями, является достаточным для всего тела? Только порядком, благодаря которому все члены связаны постоянными связями и по мановению первого движения, исходящего от ума, легко приводятся в соответствующее действие.

6. Мудро управляемого царства.

7. Чем объясняется, что один человек, царь или император, может управлять целыми народами и, несмотря на то что сколько голов, столько и умов, все, однако, осуществляют намерения его одного? И если он хорошо ведет дело, все неминуемо идет хорошо. Это происходит только благодаря порядку, по которому все связаны узами законов и подчинения. Одному правителю государства ближайшим образом подчинено несколько человек, которыми он должен править непосредственно, каждому из них подчинены другие и так далее, постепенно до самого последнего человека. Таким образом, точно в цепи, одно звено поддерживает другое, так что, если двинуть одно, двигаются все; если остается в покое первое, покоятся и все другие.

7. Машины Архимеда.

8. Что это было такое, чем Гиерон один мог при желании поворачивать такую громаду, которую тщетно пытались сдвинуть с места несколько сотен человек? Конечно, изумительная машина, которая была построена из валов, блоков и канатов так, что одно находило себе поддержку в другом в целях увеличения сил.

8. Пушки.

9. Страшные действия пушек, которыми потрясаются стены,

ниспровергаются башни, уничтожаются войска, происходят только от определенного порядка вещей и приложения активного к пассивному, именно от правильного смешения селитры с серою (самого холодного с самым горячим), от точного соответствия орудия или пушки этим составным элементам, от достаточного снабжения орудия порохом и ядрами и, наконец, от правильной наводки на цель. Если хоть одно из этих условий отсутствует, то само орудие будет бесполезно.

9. Типографского искусства.

10. От чего зависит типографское искусство, благодаря которому быстро, изящно и правильно размножаются книги? Конечно, от порядка тщательного вырезывания медных форм, отливки, полировки, раскладывания их по кассам, разборки шрифта для нового набора, установки в машину и т. д., а также от приготовления, смачивания, разглаживания бумаги и т. д.

10. Повозки.

11. Если коснуться также и механики, то чем объясняется, что повозка, т. е. дерево и железо (составные ее части), так быстро следует за бегущими впереди конями и представляет собой столь удобное средство для перевозки людей или тяжестей? Причина заключается только в искусном сочетании дерева и железа, в колесах, осях, дышлах и в поперечных брусках при дышлах, ибо при разрыве или сломе хоть одной из этих частей вся машина становится бесполезной.

11. Корабля.

12. Чем объяснить, что люди, садясь на сооружения из дерева, вверяют себя яростному морю, достигают даже антиподов и возвращаются невредимыми? Причина только в сочетании на корабле киля, мачты, реи и парусов, весел, руля, морского компаса и пр.: если что-либо из этого портится, то угрожает опасность качки, кораблекрушения и гибели.

12. Часов.

13. Чем объясняется, наконец, что в инструменте для измерения времени, т. е. в часах, различным образом расположенные и размещенные железные части дают сами от себя движение? И при этом стройно отсчитывают минуты, часы, дни, месяцы, а быть может, и годы? И не только показывают это глазам, но также и ушам, чтобы давать указания даже издали и в темноте? А чем объясняется, что такой инструмент пробуждает человека от сна в тот час, в который ему укажут? И сам зажигает свечу, чтобы ты, проснувшись, тотчас увидел свет? Чем объясняется, что часы могут показывать смену дней по календарю, новолуние и полнолуние и все движения и затмения светил? Что, спрашиваю я, может быть достойным удивления, если не это? Действительно, металл, вещь сама по себе неодушевленная, может делать столь живые, столь

устойчивые, столь правильные движения! Разве это раньше, чем было изобретено, не считалось бы так же невозможным, как если бы кто-либо стал утверждать, что деревья могут ходить, а камни — говорить? Однако теперь наши глаза свидетельствуют, что это действительно происходит.

Вся тайна часов заключается в порядке.

14. Но по какой скрытой силе это происходит? Это совершается только вследствие явного, во всем здесь царящего порядка, а именно вследствие расположения в определенном числе, мере и порядке всех согласованно действующих здесь частей так, что каждая из них имеет определенное назначение и определенные средства для выполнения этого назначения и определенные способы действия этих средств, а именно — точнейшую пропорцию каждой части по отношению к остальным, необходимую связь с соответствующей частью и законы взаимодействия для восприятия и передачи силы.

Таким образом, все движется с большей точностью, нежели какое-либо живое тело, приводимое в движение собственным духом. Но если в составных частях часов образуется какой-либо разрыв или что-либо ломается, разбивается или замедляется, или принимает неправильное движение, хотя бы это было самое маленькое колесико, самая маленькая ось, самая маленькая задвижка, — тотчас все или останавливается, или перестает отвечать своему назначению. Отсюда ясно видно, что и здесь *все зависит от универсального порядка*.

Есть надежда, что должна быть изобретена организация школ, похожая на часы.

15. Итак, *искусство обучения не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предметов и метода*. Если мы будем в состоянии точно установить это распределение, то обучать всему школьную молодежь в каком угодно числе будет нисколько не труднее, чем, взяв типографские инструменты, ежедневно покрывать изящнейшими буквами тысячу страниц, или чем, установив архимедову машину, переносить дома, башни, всевозможные тяжести, или, сев на корабль, переплыть океан и отправиться в Новый Свет. Все пойдет не менее легко, чем идут часы с правильно уравновешенными грузами, так же приятно и радостно, как приятно и радостно смотреть на такого рода автомат, и, наконец, с такой верностью, какую можно только достигнуть в подобном искусном инструменте.

Заключение.

16. Итак, во имя Всевышнего, попытаемся установить такое устройство школ, которое бы в точности соответствовало чрезвычайно искусно устроенным и изящно украшенным различными приспособлениями часам.〈...〉

Глава XVI

ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ И УЧЕНИЯ, Т. Е. КАК УЧИТЬ И УЧИТЬСЯ НАВЕРНЯКА, ЧТОБЫ НЕ МОГ НЕ ПОСЛЕДОВАТЬ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

Метод обучения должен быть превращен в искусство.

4. До сих пор метод наставления был до такой степени неопределенным, что едва ли кто-нибудь решился бы сказать: «В течение стольких и стольких-то лет этого юношу я доведу до того-то, обучу его так-то и так». Поэтому нам нужно будет рассмотреть, можно ли это искусство духовного насаждения поставить на столь твердые основы обучения, чтобы оно наверняка шло вперед и не обманывало в своих результатах.

И это на основании параллелизма естественного и искусственного.

5. Но так как это основание может состоять лишь в том, чтобы действия этого искусства как можно старательнее приспособить к нормам действий природы [53]⟨...⟩, то исследуем пути природы на примере птицы, выводящей птенцов. Рассматривая, как, следуя по стопам природы, удачно подражают ей садовники, художники, строители, мы легко увидим, каким образом должны подражать ей и образователи юношества.

И почему так?

6. Если кому-либо это покажется слишком низким, известным, обыкновенным, то пусть вспомнит, что мы теперь стремимся к тому, чтобы из повседневных и известных явлений, которые успешно совершаются в природе и искусстве (вне школы), мы могли вывести менее известные, требуемые нашей целью. И несомненно, если известно, откуда мы черпаем идею наших правил, то тем очевиднее будут и наши заключения.

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЕ ПРИРОДЫ I

Ничто не предпринимается несвоевременно.

7. Природа тщательно приспособляется к удобному времени. Например, *птица*, намереваясь размножать свое поколение, приступает к этому делу не зимою, когда все сковано морозом и окоченело, и не летом, когда от жары все раскаляется и слабеет, и не осенью, когда жизненность всего вместе с солнцем падает и надвигается зима, опасная для птенцов, но весною, когда солнце всему возвращает жизнь и бодрость. И вместе с тем она поступает постепенно. Пока стоит еще холодная погода, птица производит яйца и согревает их внутри организма,

где они предохранены от холода; когда воздух становится более теплым, она кладет их в гнездо, и, наконец, при наступлении еще более теплой погоды она выводит птенцов, чтобы нежнейшие существа постепенно привыкали к свету и теплу.

Правильное подражание этому в садах и в архитектуре.

8. Так же и *садовник* обращает внимание на то, чтобы все делать только в свое время. Он не сажает растений зимой (так как сок в это время остается в корне и не поднимается для питания саженца) и не летом (потому что сок уже распределен по ветвям), и не осенью (так как сок устремляется к корню), но весною, когда сок начинает распространяться из корня и оживлять верхние части дерева. И впоследствии он должен знать удобное время для всего, что должно делать с деревцами, т. е. время для унавоживания, подрезывания, окапывания и пр.; даже и самое дерево имеет определенное время для пускания ростков, для цветения, для распускания листьев, для созревания плодов и пр. Не иначе поступает и предусмотрительный архитектор; он считает необходимым выбирать удобное время для рубки леса, обжигания кирпичей, закладки фундамента, возведения стен и штукатурки их и т. п.

Двойное уклонение в школах от этой идеи.

9. Против этой основы в школах допускаются ошибки двоякого рода;

1. *Не избирается надлежащее время для умственных упражнений.*

II. *Не располагают упражнения так тщательно, чтобы все шло вперед в естественной последовательности, безошибочно.*

Пока мальчик еще мал, учить его нельзя, так как корень познания лежит у него еще глубоко. Учить человека в старости слишком поздно, так как познавательная способность и память уже ослабевают. В среднем возрасте учить затруднительно, так как с трудом можно объединить умственную деятельность, рассеянную по различным предметам. Следовательно, нужно пользоваться юным возрастом, пока сила жизни и разума находится на подъеме; тогда все воспринимается легко и пускает глубокие корни.

Тройное исправление.

10. Итак, мы делаем заключение:

I. *Образование человека нужно начинать в весну жизни,* т. е. в детстве, ибо детство изображает собою весну, юность — лето, возмужалый возраст — осень и старость — зиму.

II. *Утренние часы для занятий наиболее удобны* (так как опять утро соответствует весне, полдень — лету, вечер — осени, а ночь — зиме).

III. Всё, подлежащее изучению, должно быть распределено сообразно ступеням возраста так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте.

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЕ II

Материал ранее формы.

11. Природа подготавливает себе материал, прежде чем начинает придавать ему форму.

Например, *птица,* намереваясь произвести существо, подобное себе, сперва из капли крови своей вводит внутрь оплодотворяющее семя, затем вьет гнездо, в которое кладет яйца, наконец, согревает их высиживанием и дает оформиться и вылупиться птенцам.

Подражание.

12. Так разумный *строитель,* прежде чем начинать строить здание, свозит бревна, камни, известь, железо и другие необходимые материалы, чтобы впоследствии из-за недостатка материалов не замедлились работы или не пострадала прочность здания.

Подобным образом *художник,* намереваясь создать рисунок, приготовляет полотно, натягивает его на раму, накладывает грунт, разводит краски, раскладывает кисточки, чтобы они были под рукой, и наконец, начинает рисовать.

Так же *садовник,* прежде чем начать посадку, старается иметь наготове сад, отводки, саженцы и всевозможные инструменты, чтобы не быть вынужденным искать во время работы то, что ему необходимо, иначе он погубит весьма многое.

Отклонения.

13. Против этого основного положения школы погрешают следующим образом:

Во-первых тем, что *не стараются иметь наготове для общего пользования всевозможные орудия: книги, доски, модели, образцы и т. п.* Тогда только лишь отыскивают, устраивают, диктуют, переписывают и пр., когда что-либо понадобится, что приводит (особенно если попадается неопытный или небрежный преподаватель, которых обычно больше) к жалким результатам. Подобное положение мы имели бы в том случае, если бы врач только тогда стал бы бегать по садам и лесам, собирать травы и корни, варить их, процеживать и пр., когда надо давать лекарство. Между тем как лекарство на всякий случай должно быть уже наготове.

14. Во-вторых, так как даже *в тех книгах, которые употребляются в школах, не соблюдается тот естественный порядок, при котором материал предшествовал бы форме.* Почти повсюду происходит наоборот: порядок вещей излагается ранее самих вещей, хотя невозможно устанавливать порядок, когда еще нет налицо того, что следует приводить в порядок. Я покажу это на четырех примерах.

15. (1). *Школы учат словам ранее вещей,* так как в течение нескольких лет занимают ум словесными науками и затем, наконец, не знаю когда, обучают реальным наукам: математике, физике и пр. Между тем как вещь есть сущность, а слово — нечто случайное, вещь — это тело, а слово — одежда, вещь — зерно, а слово —

кора и шелуха. Следовательно, то и другое нужно предоставлять человеческому уму одновременно, но сперва — вещь как объект не только познания, но и речи.

16. (2). *Затем при самом изучении языков* превратно поступали в том отношении, что *начинали не с какого-либо автора или умело подготовленного словаря, а с грамматики,* тогда как и авторы (как по-своему и словари) обеспечивают материал языка, слова; грамматика же прибавляет только форму, законы словообразования, порядок их расположения и сочетания (согласования).

17. (3). В-третьих, *в круге наук или в энциклопедиях*[54] *повсюду предпосылают искусство, а науки и знания заставляют следовать за ними издали,* между тем как эти последние обучают вещам, а первые — формам вещей.

18. (4). Наконец, дают *правила абстрактно и только затем их разъясняют приводимыми примерами,* хотя свет должен предшествовать тому, что освещается.

Исправление.

19. Отсюда вытекает, что для коренного исправления метода необходимо:

I. *Подготовлять книги и все другие учебные пособия.*

II. *Развивать ум ранее языка.*

III. *Никакого языка не изучать из грамматики, а каждый язык следует изучать из произведений подходящих авторов.*

IV. *Реальные учебные предметы предпосылать формальным.*

V. *Примеры предпосылать правилам*[55].

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЕ III

Материал делается годным для восприятия формы.

20. Природа избирает для своего воздействия подходящий предмет или по крайней мере сперва надлежащим образом его подготовляет, чтобы он стал подходящим.

Например, *птица* кладет в гнездо, на котором ей надо сидеть, не что угодно, но такой предмет, из которого можно было бы высидеть птенца, т. е. яйцо. Если попадется камень или что-либо другое, птица выбрасывает его как бесполезную вещь. Затем, высиживая яйцо, она до тех пор его согревает, поворачивает, дает форму заключенной в яйце материи, пока оно не станет готовым для вылупливания птенца.

Подражание.

21. Так *строитель,* срубив возможно лучшие деревья, высушивает их, обрубает, распиливает, затем выравнивает площадь для постройки, очищает ее, закладывает новый фундамент или так восстанавливает и укрепляет старый, чтобы он стал пригодным для возведения на нем постройки.

22. Таким же образом *художник, имея недостаточно хорошее полотно или грунт для красок, прежде всего старается сделать их возможно лучшими, выскабливая, выглаживая и всячески подготавливая их для удобного пользования.*

23. Так *садовник* 1) выбирает самый здоровый отводок плодоносного дерева; 2) переносит его в сад и умело сажает в землю; 3) однако, пока не увидит, что он пустил корень, не обременяет его привитием нового черенка; 4) прежде чем привить новый черенок, отрезает прежние веточки, мало того, удаляет пилою в некоторых местах часть самого ствола, чтобы никакая часть сока не могла утечь куда-либо в другое место, кроме как для питания привитого черенка.

Отклонение.

24. Против этого основного положения грешили в школах не столько тем, что туда принимали тупых и глупых (так как по нашей мысли нужно допускать всю молодежь), сколько тем, что

1. Эти молодые растеньица не переносили в питомники, т. е. не вверяли всецело школам, чтобы те, из кого нужно сделать людей, не выпускались из мастерской до полного оформления.

II. В большинстве случаев зародыши наук, нравственности и благочестия пытались привить ранее, чем самый отводок пустит корни, т. е. прежде чем была пробуждена любовь к учению у тех, в которых не зажгла этой любви сама природа.

III. Не очищали молодые деревца или отростки перед посадкой, так как не освобождали души от ненужных занятий, умело удерживая их дисциплиной и приучая к порядку.

Исправление.

25. На основании этого:

I. *Всякий, кого отдают в школу, пусть остается в ней до конца.*

II. *Когда приступают к изучению какого-либо предмета, умы учеников должны быть к этому подготовлены.* (О чем полнее в следующей главе, основоположение II).

III. *Все, препятствующее ученикам, должно быть от них устранено.*

Ведь совершенно бесполезно давать правила, если предварительно не устранить всего, что мешает правилам, говорит Сенека. Но и об этом в следующей главе.

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЕ IV

Все образуется отдельно, а не смешанно.

26. Природа не смешивает своих действий, выполняет их по отдельности, в определенном порядке.

Например, когда природа создает *птенца,* то в одно время формирует кости, кровеносные сосуды, нервы, в другое — плотные

мускулы, в третье — покрывает кожей и опять в особое время одевает перьями и, наконец, учит летать и пр.

Подражание.

27. Закладывая фундамент, *строитель* одновременно с этим не выводит стен, а тем более не покрывает здания крышей, а каждое из этих дел делает в свое время и на своем месте.

28. Так *художник* не рисует сразу двадцати или тридцати изображений, но направляет свое внимание на одно; хотя он, быть может, в свободные промежутки времени и подготавливает другие картины или занимается каким-либо иным делом, однако только одна из картин является у него основной.

29. Равным образом *садовник* не сажает несколько отростков вместе, а поодиночке, чтобы самому не запутаться и не повредить делу природы.

Уклонение.

30. *В школах же царила путаница. Многое одновременно навязывалось ученикам,* например латинская и греческая грамматика, а быть может, еще риторика и поэтика, и чему еще только не учили! Ведь кому не известно, что в классических школах в течение целого дня, почти на каждом уроке, меняется материал занятий и упражнений. Что же, спрашиваю я, считать путаницей, если не это? Это похоже на то, как если бы сапожник взялся шить сразу шесть или семь сапогов и то брал бы в руки, то откладывал бы в сторону один сапог за другим. Или если бы пекарь то сажал различные хлеба в печь, то вынимал, так что каждому хлебу пришлось бы по многу раз то попадать в печь, то быть вынутым. Кто же поступает настолько бессмысленно? Сапожник, раньше чем не окончит один сапог, к другому даже не прикасается; хлебопек не сажает в печь других хлебов ранее, чем испекутся уже посаженные хлебы.

Исправление.

31. Будем же подражать им. Ради всего святого умоляю вас принимать меры к тому, чтобы при изучении грамматики не вмешивать диалектику, а в то время, когда ум занят диалектикой, не впутывать риторику, и, когда мы занимаемся латинским языком, греческий нужно отложить. В противном случае предметы будут мешать друг другу, так как устремленное на несколько предметов внимание менее сосредоточивается на отдельном предмете. Хорошо это знал великий Иосиф Скалигер, который, как говорят (быть может, по совету отца), всегда занимался одновременно только одним предметом, направляя на него все силы своего ума. Благодаря этому он усвоил четырнадцать языков, а искусств и наук — столько, сколько в состоянии вместить человеческий ум, и овладел, казалось, всем этим с бóльшим совершенством, чем те, которые изучали только одну науку. И всякий, кто пробовал идти по тому же пути, пробовал это не напрасно.

32. *Итак, пусть в школах будет установлен порядок, при котором ученики в одно и то же время занимались бы только одним предметом.*

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЕ V

Сперва внутреннее.

33. Всякое свое действие природа начинает изнутри. Например, у *птички* природа формирует сперва не когти, перья или кожу, а внутренности. А наружные части после, в свое время.

Подражание.

34. Так и *садовник* не прикладывает черенки извне к коре и не прививает их к поверхности дерева, но расщепляет ствол растения до сердцевины и внедряет черенок возможно глубже, хорошо его приспособив, плотно замазывает щели, чтобы сок ни в одном месте не мог вытечь, а впитывался бы во внутренность черенка и всю свою силу отдал бы на его произрастание.

35. Так *дерево,* питающееся орошающим его небесным дождем или соком из земли, впитывает эту пищу не через внешний покров коры, а через поры внутренних частей. Поэтому садовник обыкновенно поливает не ветви, а корень. И животное переваривает пищу для питания не внешними органами, а желудком, который переваренное распространяет по всему телу. Поэтому если воспитатель юношества таким же образом больше всего будет занят корнем знания, т. е. интеллектом, то разумная жизненная сила легко перейдет в ствол, т. е. в память, и, наконец, появятся цветы и плоды: свободное пользование языком и опытность в делах.

Отклонение.

36. Ошибку делают те наставники, которые хотят достигнуть образование вверенного им юношества тем, что много диктуют и дают заучивать много на память, без тщательного разъяснения вещей. Точно так же погрешают и те, которые хотят все разъяснить, но не соблюдают меры, не зная, как нежно нужно отрыть корень и ввести ростки наук. Таким образом, они терзают учеников так же, как если бы кто-нибудь для надреза растения вместо ножичка пустил бы в ход дубину или колотушку.

Исправление.

37. *Итак, на основании сказанного*

I. *Нужно формировать, во-первых, понимание вещей, во-вторых, память и, в-третьих, язык и руки.*

II. *Учитель должен соблюдать все способы раскрытия познавательных способностей и применять их сообразно обстоятельствам* (это мы рассмотрим в следующей главе).

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЕ VI

Прежде общее.

38. Всякое формирование природа начинает с самого общего и кончает наиболее особенным.

Например, намереваясь произвести из яйца *птицу*, природа не создает и не формирует сперва голову, глаз, перо или коготь, а согревает всю массу яйца и движением, вызванным теплотой во всей массе, образует кровеносные жилки, так что возникает уже общее очертание всей птицы (именно то, что должно превратиться в голову, крылья или ноги), и затем только постепенно развиваются отдельные члены, пока не завершится их полное развитие.

Подражание.

39. Подражая этому, *строитель* сперва или в уме составляет себе общую идею всего здания, или вырисовывает на бумаге проект, или даже делает деревянную модель и согласно этому закладывает фундамент, затем выводит стены и, наконец, покрывает крышей. И только после этого он заботится о тех второстепенных вещах, которыми заканчивается постройка дома: о дверях, окнах, лестницах и пр. Наконец, он присоединяет украшения, картины, скульптуру, занавеси и пр.

40. Так *художник*, желая изобразить лицо человека, не изображает сначала ухо, глаз, нос, рот, а делает только абрис лица (или всего человека) грубым углем. Затем, если он видит, что пропорция верна, закрепляет эту основу легкой кистью все еще в общей форме. Наконец, обозначает распределение света и тени и только тогда вырисовывает части тела и раскрашивает их самыми разнообразными красками.

41. Таким же образом *скульптор*, намереваясь создать статую, берет грубый чурбан, обтесывает его со всех сторон, и притом сначала грубо, затем тоньше, чтобы обрубок передал уже в грубом виде общие очертания изображения; наконец, чрезвычайно тщательно отделывает отдельные члены и покрывает красками.

42. Подобным же образом *садовник* берет только общий образ дерева, т. е. черенок; сколько почек на нем, столько же может вырасти впоследствии главных ветвей.

Отклонение.

43. Отсюда следует, что *неправильно будет преподавать науки с самого начала со всеми подробностями, вместо того чтобы предпосылать им сперва простой общий очерк всех знаний.* Никому нельзя дать образование на основе какой-нибудь частной науки, независимо от остальных наук.

44. Точно так же *плохо учат искусствам, наукам, языкам, если не предпосылают им предварительного элементарного обучения.* Так, я помню, было на практике. Только что приступив к диалек-

тике, риторике и метафизике, мы были завалены длинными правилами, даже с комментариями правил и объяснениями комментариев, сличениями авторов и спорными вопросами. Подобным образом нас набивали и латинской грамматикой со всеми отступлениями, и греческой грамматикой с диалектами греческого языка. Мы, несчастные, были ошеломлены, не зная, что кругом нас происходит.

Исправление.

45. Средство против этой беспорядочности будет состоять в следующем:

I. *С самого начала юношам, которым нужно дать образование, следует дать основы общего образования, т. е. распределить учебный материал так, чтобы следующие затем занятия, по-видимому, не вносили нового, а представляли только некоторое развитие полученных знаний в их частностях.* Ведь у дерева, хотя бы оно росло сто лет, не вырастает ни одного сука, но все новые ветви разрастутся от первоначально выросших суков.

II. *Любой язык, любые науки или искусства должны быть сперва преподаны в простейших элементах, чтобы у учеников сложилось общее понимание целого их;* затем для более полного изучения их даются правила и примеры, потом сообщаются полные системы с присоединением неправильностей, наконец, даются, если это нужно, комментарии. Кто начинает дело с основания, тот не так нуждается в комментариях. Немного позже каждый сам будет в состоянии комментировать лучше.

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЕ VII

Все постепенно, и никаких скачков.

46. Природа не делает скачков, а идет вперед постепенно. Так, *образование птички* имеет свои ступени, которые не могут быть ни обойдены, ни переставлены, пока птенец, вырвавшись из своей скорлупы, не выйдет наружу. Когда это произойдет, то мать птенца не заставляет его немедленно летать и искать корма (так как он еще не в силах это делать), но кормит его сама и, согревая пока собственной теплотой, помогает его оперению. Когда он оперится, то не сейчас же она выгоняет его из гнезда для летания, а заставляет постепенно упражняться, сперва расправлять крылья в самом гнезде, затем размахивать ими, поднимаясь над гнездом, а вскоре пробовать летать и вне гнезда, однако на близком расстоянии, потом перелетать с ветки на ветку, с дерева на дерево, а там уже с горы на гору; таким образом, наконец, спокойно вверяет она его небу. И каждая из отдельных этих ступеней требует для себя определенного времени, и не только времени, но и постепенности, и не только постепенности, но и неизменного порядка.

Подражание.

47. Так подвигается вперед и тот, кто строит дом. О начинает не с крыши и не со стен, а с фундамента. А заложив фундамент, не покрывает его крышей, а воздвигает стены. Словом, *как в природе все сцепляется одно с другим, так и в обучении нужно связывать все одно с другим именно так, а не иначе.*

48. Так, *садовнику* нужно соблюдать постепенность в своих работах: необходимо, говорю я, выбирать корень, выкапывать его, пересаживать, подрезывать, делать надрезы, прививать черенок, замазывать щели и пр., ничего из этого нельзя опустить, ничего нельзя производить ранее другого. И когда все это делается закономерно, в порядке постепенности, то в деле следуют удачи и едва ли может произойти неудача.

Отклонение.

49. Следовательно, получаются явные нелепости, когда учителя не распределяют занятий для себя и учеников таким образом, чтобы одно не только постепенно следовало за другим, но и так, чтобы каждая работа по необходимости заканчивалась в определенный срок, ибо, не установив задач и средств для их достижения и порядка использования этих средств, легко что-либо пропустить, извратить, запутать дело.

Исправление.

50. А потому, сообразно с этим,

I. *Вся совокупность учебных занятий должна быть тщательно разделена на классы так, чтобы предшествующее всегда открывало дорогу последующему и освещало ему путь.*

II. *Время должно быть распределено с величайшей точностью так, чтобы на каждый год, месяц, день, час приходилась своя особая работа.*

III. *Распределение времени и работ необходимо соблюдать точно, чтобы ничто не было пропущено и извращено.*

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЕ VIII

До окончания дела не следует останавливаться.

51. Начав что-либо, природа останавливается, пока не доведет дело до конца.

Птица, например, начиная по природному инстинкту высиживать яйца, не прекращает этого, пока не выведутся птенцы. Если бы она перестала сидеть хотя бы несколько часов, остывший зародыш погиб бы. Даже когда птенцы выведутся, птица не перестает их согревать до тех пор, пока не окрепнут и не покроются перьями и не будут в состоянии переносить действие воздуха.

Подражание.

52. Так же и *художник,* начав писать картину, поступит лучше всего, если будет продолжать дело без перерыва. Ведь тогда и краски лучше согласуются одна с другой и держатся крепче.

53. По той же самой причине всего лучше без перерыва доводить до конца строение здания. Иначе солнце, дождь, ветры разрушат работу, и все, что придется прибавить впоследствии, не так прочно держится, словом, вся постройка получает повреждения, трещины и становится непрочной.

54. Разумно поступает также *садовник,* когда он, принявшись за посадку растений, не прерывает его, пока не завершит дела, иначе с течением времени влага ствола или черенка высохнет, а тогда засохнет и все растение.

Отклонение.

55. Из всего этого ясно, что нельзя без ущерба для дела отвлекать на другие занятия детей, помещенных на месяцы и годы в школы. Равным образом вредно, когда учитель с учениками берется то за одно, то за другое, не доведя ничего серьезно до конца. Вредно, наконец, если он не назначает на каждый час определенной задачи и не выполняет ее в положенное время так, чтобы вообще всякий раз было заметно продвижение вперед. Где недостает подобного огня, там все застывает. И недаром советуют ковать железо, пока оно горячо, так как если позволить ему остыть, то излишне бить по нему молотом; необходимо будет снова его раскалить, и это повлечет потерю как времени, так и железа: ведь каждый раз, как кладут его в огонь, оно теряет некоторую часть своего вещества.

Исправление.

56. Следовательно,

I. *Отданный в школу ребенок должен оставаться в ней до тех пор, пока он не станет образованным, нравственным и религиозным человеком.*

II. *Школа должна находиться в спокойной местности, удаленной от шума и развлечений*[56].

III. *То, что предназначено к выполнению в соответствии с предначертанным планом, должно быть выполнено без всякого перерыва.*

IV. *Никому, ни под каким предлогом не следует позволять пропускать занятия и уклоняться от уроков.*

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЕ IX

Нужно избегать противоречий.

57. Природа тщательно избегает всего противоречивого и вредного.

В самом деле, *птица,* высиживая яйца, охраняет их от резкого ветра, дождя или града. Она отгоняет змей, хищных птиц и всех других врагов.

Подражание.

58. Так, *строитель,* насколько возможно, сохраняет лес, кирпичи, известь в сухом месте и не позволяет разорять или разрушать то, что уже выстроено.

59. Подобным образом *художник* охраняет только что выполненную картину от холодного ветра, сильного жара, от пыли и от прикосновения руками.

60. *Садовник* ограждает молодое растение кольями или плетнем, чтобы не обглодали или не вырвали его козел или заяц.

Отклонение.

61. Поэтому *неразумно сообщать юношеству в самом начале какого-либо занятия нечто противоречивое, т. е. возбуждать сомнение в том, что должно быть изучено. Разве это не то же самое,* что расшатывать молодое растение, которое собирается пустить корни? Чрезвычайно верно сказал Гуго: «Никогда не познает основания истины тот, кто начнет обучаться с обсуждения спорных вопросов»[57]. Также неразумно, если юношество не охраняется от безнравственных, ошибочных, запутанных книг, а равно и от дурного товарищества.

Исправление.

62. Итак, нужно заботиться о том, чтобы:

I. *Учащиеся не получали никаких других книг, кроме тех, которые приняты в соответствующем классе.*

II. *Эти книги были составлены так, чтобы их по справедливости и заслуженно можно было назвать источниками мудрости, добродетели и благочестия.*

III. *В школе и вне школы не было терпимо дурное товарищество.*

Заключение.

Если все это тщательно соблюдать, то едва ли возможно, чтобы школы не достигли своей цели.

Глава XVII[58]

ОСНОВЫ ЛЕГКОСТИ ОБУЧЕНИЯ И УЧЕНИЯ

Недостаточно уметь что-нибудь делать, нужно стремиться к легкости.

1. Итак, мы рассмотрели, какими средствами воспитатель юношества может верно достигнуть своей цели. Теперь посмотрим, каким образом те же самые средства нужно приспособить к врожденным способностям, чтобы можно было применять их *легко* и *приятно*.

Оснований для этого десять.

2. Но очевидно, что, идя по стопам природы, обучение юношества будет происходить *легко*, если

I. *Приступить к нему своевременно, прежде чем ум подвергнется испорченности.*

II. *Оно будет протекать с должной подготовкой умов.*

III. *При обучении будут идти от более общего к более частому.*

IV. *От более легкого к более трудному.*

V. *Никто не будет обременен чрезмерным количеством подлежащего изучению материала.*

VI. *Во всем будут двигаться вперед не спеша.*

VII. *Умам не будут навязывать ничего такого, что не соответствует возрасту и методу обучения.*

VIII. *Всё будет передаваться через посредство внешних чувств.*

IX. *Для непосредственной пользы.*

X. *Всё постоянно одним и тем же методом.*

Так, говорю я, следует поступать, чтобы все протекало легко и приятно. Но последуем теперь по стопам самой природы.

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЕ I

Материал берется чистый.

3. Природа никогда не использует негодного.

Птица, например, берет для высиживания только свежие яйца, содержащие чистейшее вещество; если птенец уже раньше начал формироваться, то напрасно было бы ожидать успеха.

Подражание.

4. Так и *строитель*, намереваясь строить здание, нуждается в свободной площади; если же ему нужно строить на месте прежнего здания, то он должен предварительно его разрушить.

5. Так же и *живописец* пишет лучше всего на чистой доске. Если же она уже разрисована, или запачкана, или испорчена какой-либо шероховатостью, то сперва ее следует вычистить и отполировать.

6. Так и тот, кто хранит драгоценные мази, нуждается в чистых сосудах или по крайней мере в тщательно очищенных от находившейся в них раньше жидкости.

7. Так *садовник* с наибольшим успехом сажает молодые деревца; если же он сажает подросшие, то ему придется сперва освободить их от старых ветвей, чтобы устранить возможность распространения сока в другом направлении. Вот почему Аристотель относит устранение не нужного к началам вещей, видя невозможность придать материи новую форму, не уничтожив прежней[59].

Отклонение.

8. Отсюда следует, что, во-первых, всего лучше воспринимают учение мудрости молодые умы, еще не привыкшие отвлекаться к другим занятиям, и чем позже начинается образование, тем с бóльшим трудом оно продвигается вперед, так как ум уже занят другим. Во-вторых, не может мальчик с пользой для себя одновременно обучаться у многих учителей, так как едва ли возможно, чтобы все придерживались единой формы обучения; следствием этого бывает рассеянность в нежных умах и задержка в их развитии. В-третьих, неосмотрительно поступают в том случае, когда, принимаясь за формирование более взрослых мальчиков и юношей, не начинают с воспитания благонравия, чтобы, обуздав их страсть, сделать учеников восприимчивыми ко всему прочему.

Укротители коней сперва обуздывают коня железными удилами и добиваются повиновения, а потом обучают его той или иной поступи. Следовательно, прав Сенека, говоря: «Сперва учись хорошим нравам, а потом мудрости, которая без хороших нравов усваивается плохо», и Цицерон: «Нравственная философия подготовляет умы для восприятия посева» и пр.

Исправление.

9. Следовательно, I. *Образование юношества должно начинаться рано.*

II. *У одного и того же ученика по одному и тому же предмету должен быть только один учитель.*

III. По воле воспитателя прежде всего должны быть приведены в гармонию нравы.

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЕ II

Материя стремится принять необходимую форму.

10. Природа так располагает материю, чтобы она стремилась к форме.

Так, *птенец,* уже достаточно сформировавшийся в яйце, стремясь к более полному совершенству, начинает сам двигаться и разрывает скорлупу или разбивает ее клювом. А освободившись из заключения, с радостью согревается у матери, охотно питается и жадно раскрывает рот, глотает положенный в него корм, с удовольствием направляется к созерцанию неба, радуется упражнению в летании и немного спустя летает, словом, жадно, хотя и по-

степенно, стремится ко всему, к чему влечет его природное побуждение.

Подражание.

11. Так, *садовник* считает нужным позаботиться о том, чтобы растение, получив необходимую влагу и жизненную теплоту, благополучно росло.

Отклонение.

12. *Плохую поэтому заботу о детях проявляют те, кто насильно принуждает их учиться.* В самом деле, чего надеются этим достигнуть? Если едят без аппетита, вводя при этом все-таки в желудок пищу, то в результате это вызовет только тошноту и рвоту и по меньшей мере плохое пищеварение, нездоровье. Напротив, если еда вводится в желудок под влиянием чувства голода, то он воспринимает ее с удовольствием, хорошо переваривает и успешно обращает в сок и кровь. Поэтому и говорит Исократ: «Если будешь любить знание, будешь много знать»[60] и Квинтилиан: «Стремление к учению определяется волею, принудить которую нельзя»[61].

Исправление.

13. Итак:

I. *Всеми возможными способами нужно воспламенять в детях горячее стремление к знанию и к учению.*

II. *Метод обучения должен уменьшать трудности учения, с тем чтобы оно не возбуждало в учениках неудовольствия и не отвращало их от дальнейших занятий.*

Каким образом следует пробуждать и поддерживать в детях стремление к учению.

14. Стремление к учению пробуждается и поддерживается в детях родителями, учителями, школой, самими учебными предметами, методом обучения и властями.

1. Родителями.

15. Если *родители* в присутствии детей с похвалой отзываются об учении и об ученых людях или, побуждая детей к прилежанию, обещают им красивые книги, красивую одежду или еще что-либо приятное; если хвалят учителя (особенно того, которому хотят поручить детей) как со стороны его учености, так и гуманного отношения к детям (ведь любовь и восхищение являются сильнейшим средством, чтобы вызвать стремление к подражанию); наконец, если они иногда пошлют детей к учителю с поручением или маленьким подарком и пр., то легко достигнут того, что дети искренне полюбят и науку, и самого учителя.

2. Учителями.

16. Если *учителя* будут приветливы и ласковы, не будут отталкивать от себя детей своим суровым обращением, а будут привлекать их своим отеческим расположением, манерами и словами;

если учителя рекомендуют науки, к которым они приступают, со стороны превосходства, привлекательности и легкости; если более прилежных учеников будут время от времени хвалить (даже наделяя малышей яблоками, орехами и т. п.): если, пригласив некоторых учеников к себе на дом, а также всем вместе будут показывать картинки, изображающие то, что им в свое время придется изучать, оптические и геометрические инструменты, глобусы и другие подобные вещи, которые могут вызвать у них чувство восхищения; если будут через них сноситься с родителями, словом, если учителя будут относиться к ученикам с любовью, тогда они легко завоюют их сердце так, что детям будет приятнее пребывать в школе, чем дома.

3. Самой школой, которая должна быть чрезвычайно привлекательна внутри и снаружи.

17. Сама *школа* должна быть приятным местом, доставляя глазам привлекательное зрелище изнутри и снаружи. Внутри она должна быть светлой, чистой, украшенной картинами: портретами знаменитых людей, географическими картами, памятниками исторических событий, некоторыми эмблемами. А извне к школе должна примыкать не только площадка для прогулок и игр (так как у детей этого отнимать нельзя, о чем будет сказано ниже в своем месте), но также небольшой сад, в который иногда следует пускать учеников и предоставлять возможность наслаждаться зрелищем деревьев, цветов и трав. Если дело будет так поставлено, то дети, вероятно, будут посещать школу с не меньшей охотой, чем обыкновенно они посещают ярмарки, где они всегда надеются увидеть и услышать что-либо занимательное.

4. Изучаемыми вещами.

18. Привлекают юношество и сами *изучаемые вещи*, если они соответствуют возрасту и преподаются понятно с присоединением иногда чего-либо шутливого или менее серьезного, но приятного. Это и значит приятное соединить с полезным.

5. Методом, который должен быть естественным.

19. Чтобы пробуждать стремление к знанию, прежде всего *самый метод* по необходимости *всегда должен быть естественным*. Ведь все, что естественно, развивается само собой. Нет необходимости заставлять воду течь по наклонной плоскости; удали только плотину или вообще всё то, что ее задерживает, — и ты увидишь, что она тотчас потечет. Нет нужды просить птичку улететь — открой только клетку. Нет необходимости принуждать глаз к изящной картине или ухо обращаться к прекрасной мелодии, если только ты предоставишь им это. В таких случаях, скорее, придется сдерживать их.

Метод должен разумно сочетать приятное с полезным.

Чего требует естественный метод, должно быть ясным из предшествующей главы, равно как и из последующих правил. Кроме

того, чтобы способности пробуждались самим методом, необходимо его разумно оживлять и делать приятным именно так, чтобы все, как бы оно ни было серьезно, преподавалось дружеским и приятным образом в форме бесед, состязаний, разгадывания загадок или в форме притч или басен. В своем месте об этом будет сказано полнеé.

6. Властями.

20. *Власти и попечители школы* могут возбуждать усердие к учению, если сами будут присутствовать на публичных актах (будут ли то упражнения в декламации и в диспутах, или экзамены и присуждение ученых степеней) и более прилежным будут раздавать похвальные отзывы и награждать их (без лицеприятия) подарками.

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЕ III

Все из собственных основ.

21. Природа производит все из основ незначительных по величине, но мощных по своему качеству.

Например, то, из чего должна образовываться птица, свертывается в каплю и окружается скорлупой, чтобы ее легко можно было носить в утробе и согревать при высиживании. Однако это по своему качеству содержит в себе всю птицу, потому что потом из заключенной в нем жизненной силы сформируется тело птицы.

Подражание.

22. Так, *дерево* какой угодно величины целиком заключается как в зерне своего плода, так и в черенке последнего побега своих ветвей. Таким образом, если последний посадить в землю, то из него благодаря внутренней действующей силе снова вырастет целое дерево.

Поразительное уклонение.

23. Обычно против этого основного положения в школах свершается величайший грех. Ведь большинство учителей считают нужным вместо семени сажать растения, а вместо черенков — деревья, так как вместо основных начал навязывают ученикам хаос различных заключений, больше того — даже подлинных текстов. Но как верно то, что мир состоит из четырех элементов (видоизменяющихся только по своим формам), так, несомненно, и научное образование состоит из немногих начал, из которых, если только знать способы их различения, возникает бесконечное множество положений, подобно тому как на дереве из основательно укрепившегося корня могут вырасти сотни ветвей, тысячи листьев, цветов и плодов. Да умилосердится Бог над нашим веком и откроет у кого-либо мысленные очи, чтобы тот правильно понял связи вещей и

сообщил это другим. А мы, если будет угодно Богу, в кратком изложении христианской пансофии[62] дадим очерк нашего опыта в той скромной надежде, что Бог через других откроет в свое время большее.

Исправление.

24. Отметим между тем три положения:

III. *Каждая наука должна быть заключена в самые сжатые, но точные правила.*

II. *Каждое правило нужно излагать немногими, но самыми ясными, сжатыми, словами.*

III. *Каждое правило должно сопровождаться многочисленными примерами, чтобы стало достаточно ясно, как разнообразно его применение.* ⟨...⟩

Глава XVIII

ОСНОВЫ ПРОЧНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И УЧЕНИЯ

Поверхностность обычного обучения.

1. От многих раздаются жалобы, да и факты это подтверждают, что только немногие ученики выносят из школ основательное образование, а большинство — только поверхностное образование или даже только намек на образование.

Причина того двоякая.

2. Если ты будешь искать причины этого, то она окажется двоякой. Это происходит либо потому, что в школах, пренебрегши существенным, обращают внимание на ничтожное и пустое, либо потому, что ученики забывают то, что они выучили, так как бóльшая часть знаний только скользит по поверхности ума и не внедряется в него. Этот второй недостаток настолько распространен, что мало людей, которые на него не жаловались бы. В самом деле, какими бы мы считались учеными, если бы память тотчас воспроизводила нам все то, что мы когда-либо читали, слышали, восприняли умом — мы, которые использовали каждый случай для приобретения знаний! Но такой способностью наша память не обладает, и очевидно, что мы черпаем воду решетом.

Средство против того и другого недостатка нужно искать в естественном методе.

3. Но есть ли средство против этого зла? Несомненно, найдется. Обратившись к школе природы, опять-таки будем искать руководящих указаний в ее творениях, предназначенных для долгого существования. Таким путем можно будет найти метод, при котором каждый будет знать не только то, что выучил, но даже более, чем он выучил, т. е. не только свободно излагать почерпнутое

от учителей и из авторов, но и основательно судить о самих вещах.

4. Но этого можно достигнуть,

I. *Если основательно будут рассматриваться только те вещи, которые должны принести пользу.*

II. *Занимаясь, однако, всеми этими вещами уже без всякого изъятия.*

III. *Если всему будет положено прочное основание.*

IV. *Если указанные основания будут закладываться глубоко.*

V. *Если все затем будут опираться только на эти основания.*

VI. *Все, что нужно различать, должно быть различаемо с полной определенностью.*

VII. *Все последующее должно опираться на предыдущее.*

VIII. *Все, что связано между собой, должно быть связываемо постоянно.*

IX. *Все должно быть распределяемо пропорционально между разумом, памятью и языком.*

X. *Все должно закрепляться постоянными упражнениями.*

Рассмотрим отдельные положения подробнее.

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЕ I

Не следует приниматься ни за что ненужное.

5. Природа никогда не делает ничего бесполезного.

Например, создавая *птичку,* природа не дает ей ни чешуи, ни плавательных перьев, ни жабр, ни рогов, ни четырех ног и ничего такого, что ей не нужно, а дает только голову, сердце, крылья и пр. *Дереву* природа не дает ушей, глаз, перьев, волос и пр., а лишь кору, лыко, сердцевину, корень и пр.

Подражание ремесленным искусствам.

6. Таким образом, и тот, кто желает, чтобы *поле, виноградник, сад* давали плоды, засевает их не сорной травой, не крапивой, не чертополохом и не терновником и пр., но благородными семенами и растениями.

7. Так и *строитель,* думая построить крепкое здание, заготавливает не солому, не мякину, не грязь, не ивовые прутья, но камни, кирпичи, крепкое дерево и тому подобный крепкий и плотный материал.

И в школах.

8. Следовательно, в школах [63]:

I. *Нужно преподавать только то, что приносит самую основательную пользу как в настоящей, так и в будущей жизни, и даже более в будущей.* Ибо, по указанию Иеронима, на земле нужно изучать то, изучение чего имело бы значение и для небесной жизни.

II. Если что-либо нужно сообщить юношеству даже и ради настоящей жизни (как это и бывает), *все это должно быть таково,*

чтобы, не мешая вечной жизни, *и в этой настоящей жизни приносило бы существенную пользу.*

Нужно изучать только ценное.

9. Кому нужны пустяки? Какой смысл изучать то, знание чего не принесет пользы, а незнание не принесет вреда и от чего в дальнейшем возрасте придется отучиваться или что придется среди занятий забывать? Нам есть чем заполнить всю свою короткую жизнь, если даже ни одной капли ее не тратить на пустяки. Итак, пусть будет задачей школы занимать юношество только серьезным. А каким образом забава может превращаться в серьезное дело — об этом будет сказано в своем месте.

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЕ II

Нужно заниматься только тем, что относится к делу.

10. Природа ничем не пренебрегает из того, что является полезным в будущем для того тела, которое она создает.

Например, создавая *птичку,* она не забывает ни головы, ни крыла, ни ноги, ни когтя, ни кожи, — словом, ничего, что относится к сущности данного рода птицы, и т. п.

Подражание в школах.

11. Следовательно, таким же образом в школах, формируя человека, необходимо формировать его в целом, чтобы сделать его пригодным для настоящей жизни и вместе с тем подготовленным к самой вечности, которая составляет цель всего того, что ей предшествует.

12. Поэтому в школах следует обучать не только наукам, но и нравственности и благочестию. А научное образование пусть служит человеку к усовершенствованию одновременно и его разума, и языка, и рук для того, чтобы он мог все, что требуется, разумно созерцать, выражать словами и осуществлять в действии. Если что-либо из этого опустить, то получится пробел, который не только нанесет ущерб образованию, но и подорвет его основательность. Ибо *крепким может быть только то, что тесно связано во всех своих частях.*

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЕ III

Прочно только то, что хорошо обосновано.

13. Природа ничего не творит без твердого основания, без корня.

Растение не растет кверху, пока не пустит свой корень вниз, а если попытается это сделать, то ему придется завянуть и погиб-

нуть. Вот почему разумный садовник даже и посадки не производит, пока не убедится в том, что черенок уже пустил корень. У птицы и у всякого животного место корня заступают внутренности (питающие члены), которые поэтому, как основа всего тела, и начинают всегда образовываться в первую очередь.

Подражание.

14. Так, *строитель* не строит здания, не положив сперва твердого основания, иначе все обратится в развалины. Равным образом и *художник* подкладывает под краски грунт, без которого краски или легко отваливаются и вывертываются, или теряют свой цвет.

Отклонение.

15. Такого фундамента не подводят под обучение те преподаватели, которые 1) не работают над тем, чтобы прежде всего сделать учеников любознательными и внимательными, 2) не посвящают учеников в намечаемый ими общий план занятий в целом, так, чтобы ученики отчетливейшим образом понимали (различали), что нужно делать и что делается в действительности. А какой прочности можно ожидать, если ученик учится без любви к знанию, без внимания и без понимания?

Исправление.

16. Следовательно, сообразно с этим.

I. *Какое бы занятие ни начинать, нужно прежде всего возбудить у учеников серьезную любовь к нему, доказав превосходство этого предмета, его пользу, приятность и что только можно.*

II. Идея языка или искусства (которая является не чем иным, как извлечением, охватывающим в самом общем виде все части предмета) всегда должна запечатлеться в уме учащегося ранее, чем приступят к частному его рассмотрению. В таком случае учащийся уже в самом начале хорошо может обозревать как цель и пределы предмета, так и внутреннее расположение его частей. Ибо как скелет есть основа всего тела, так общий очерк искусства есть базис всего искусства [64].

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЕ IV

Основания должны быть заложены глубоко.

17. Природа пускает корни глубоко.

Так, у *животного* природа скрывает жизненные органы глубоко в теле. И *дерево* тем крепче стоит, чем глубже пускает корни; если его корни находятся только под наружным слоем почвы, то его легко можно вырвать.

Исправление отклонений.

18. Отсюда ясно, что восприимчивость к учению в ученике нужно возбуждать серьезно и идею предмета глубоко запечатлевать в уме. К более полной системе искусства или языка следует подходить не ранее, чем будет установлено, что идея усвоена совершенно ясно и пустила хорошие корни.

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЕ V

Все из собственных корней.

19. Природа все производит из корня и более ниоткуда.

Ибо, сколько на *дереве* ни появляется древесины, коры, листьев, цветов, плодов — все это рождается только от корня. Хотя дождь и идет сверху, а садовник поливает снизу, необходимо, чтобы вся эта влага прошла через корни, а затем только разлилась по стволу, ветвям, отросткам, листьям и плодам. А потому хотя садовник приносит прививку со стороны, однако считает необходимым так привить ее к стволу, чтобы она, как бы слившись с его существом, всасывала бы сок того же корня и, питаясь этим соком, разрасталась силою корня. От корня у дерева является все, и нет необходимости приносить со стороны и прививать ему листья и ветви. Точно так же оперение птицы не составляется из перьев, которые побросали другие птицы, но происходит из самых внутренних ее частей.

Подражание этому в ремесле.

20. Так и предусмотрительный *строитель* все устраивает таким образом, чтобы здание опиралось исключительно на свой фундамент и поддерживалось своими связями, без подпорок со стороны. Если задание нуждается в таких подпорках, то это служит доказательством его непрочности и готовности обрушиться.

21. Кто устраивает пруд или водоем, тот не приказывает доставлять воду из другого места и не ждет дождевой воды, но отыскивает естественный источник и по каналам и скрытым трубам проводит воду в свой водоем.

В школах

22. Из этого основного положения следует, что *правильно обучать юношество — это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит — раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки,* подобно тому как из почек деревьев вырастают листья, плоды, а на следу-

ющий год из каждой почки вырастет целая новая ветка со своими листьями, цветами и плодами.

Огромное отклонение в школах.

23. На самом деле до сих пор школы не достигли того, чтобы приучать умы, точно молодые деревца, развиваться из собственного корня, но приучали учащихся только к тому, чтобы, сорвав ветки в других местах, навешивать их на себя и, подобно эзоповской вороне, одеваться чужими перьями. В школах прилагали старание не столько к тому, чтобы открыть скрывающиеся в создании источники познания, сколько к тому, чтобы орошать этот источник чужими ручьями. Это значит, что школа не показывала самые вещи, как они происходят из самих себя и каковы они в себе, но сообщала, что́ о том и другом предмете думает и пишет один, другой, третий и десятый автор. И величайшей ученостью казалось знать о многом противоречивые мнения многих. Поэтому и получилось то, что весьма многие занимаются тем, что, копаясь в авторах, извлекают фразы, сентенции, мнения, составляя науку наподобие лоскутного платья. К ним с упреком обращается Гораций [65]: «О, подражатели, рабский скот!» И действительно, рабский скот, привыкший к тасканию чужих тяжестей.

Внешний блеск поверхностной учености.

24. Но, спрашиваю я, какая польза от того, что мы теряемся среди различных мнений о вещах, когда вопрос ставится о знании вещей, каковы они на самом деле? Так ли уж в жизни ничего нет такого, чем бы мы могли заняться, кроме того, чтобы следовать за другими, которые блуждают туда и сюда и высматривают, кто, где сбивается с пути, или спотыкается, или уклоняется от правильного направления! О смертные, будем стремиться к прямой цели, оставив обходные пути! Если эта цель прочная и достаточно ясная, почему нам не стремиться к ней прямо? Почему лучше пользоваться чужими глазами, а не своими?

Причина этого — ошибочный метод.

25. Метод преподавания всех предметов показывает, что *школы стремятся к тому, чтобы научить смотреть чужими глазами, мыслить чужим умом.* Школы учат не тому, чтобы открывать источники и выводить оттуда различные ручейки, но только показывают ручейки, выведенные из авторов, и согласно с ними предлагают идти по ним к источникам назад. Ведь ни один словарь (по крайней мере, нам известный, если исключить словарь поляка Кнапия [66]) ⟨...⟩ не учит говорить, а только понимать. Едва ли хоть одно руководство по грамматике учит составлять речь, а учит только ее разбирать. Ни один учебник фразеологии не учит способу искусно составлять и разнообразить фразы, а дает только запутанную смесь фраз. Почти никто не преподает физику посредством наглядных демонстраций и экспериментов, но все преподают ее путем чтения текстов Аристотеля или кого-либо другого. Никто

не развивает нравов путем внутреннего преодоления страстей, но все дают лишь поверхностный очерк учения о нравственности путем внешнего определения и разделения добродетелей. Это станет ясным, если с божией помощью мы пойдем к специальному методу преподавания искусств и языков, и еще более ясным, если что будет угодно Богу, в начертании пансофии. ⟨...⟩

Глава XX

МЕТОД НАУК В ЧАСТНОСТИ

Ручейки должны слиться в реку.

1. В целях практического применения соберем, наконец, разбросанные выше наблюдения относительно искусного обучения наукам, искусствам, языкам, нравам и благочестию. Я говорю искусного, т. е. легкого, основательного и быстрого.

Наука есть умственное зрение, требующее для себя условий, подобных зрению глаза.

2. *Наука, или знание вещей, будучи не чем иным, как внутренним созерцанием вещей, обусловливается такими же элементами, как и внешнее наблюдение или созерцание, а именно глазом, объектом и советом.* Только при наличии таких элементов получается зрение. Оком внутреннего зрения является разум, или умственные способности, объектом — все вещи, находящиеся вне и внутри интеллекта, светом — должное внимание. Но как во внешнем зрении нужен еще и определенный способ, чтобы видеть вещи так, как они есть, так и здесь нужен известный метод, при котором вещи так представлялись бы уму, чтобы он воспринимал и постигал их верно и легко.

3. В общем, следовательно, юноше, желающему проникнуть в тайны наук, необходимо соблюдать четыре условия:

1) *он должен иметь чистое духовное око;*

2) *перед ним должны быть поставлены объекты;*

3) *должно быть налицо внимание, и затем*

4) *подлежащее наблюдению должно быть представлено одно за другим в надлежащем порядке, — и он все будет усваивать верно и легко.*

1. Как хранить в чистоте духовное зрение.

4. Ни от кого не зависит, какие у нас природные дарования. Бог по своему благому усмотрению распределил эти духовные зеркала, эти внутренние очи. *Но в нашей власти не позволять этим нашим зеркалам покрываться пылью и помрачать свой блеск. А пылью этой являются излишние, бесполезные, пустые умственные занятия.* Ведь наша душа находится в постоянном движении, наподобие вертящегося мельничного жернова: постоянные ее помощники — внешние чувства — непрерывно доставляют ей захваченный

материал, и большей частью (если за этим тщательно не следит высший наблюдатель — разум) пустой, именно: вместо зерна и муки — мякину, солому, песок, опилки и что попало. И тогда происходит то же самое, что и на мельнице: все углы наполняются пылью. Итак, предохранить от прикрытия пылью этот внутренний жернов — ум (который является зеркалом) — это и значит разумно приучать юношей к делам почтенным и полезным, отвлекая их от пустых занятий.

II. Как делать близкими для юноши предметы изучения.

5. Чтобы зеркало хорошо отражало предметы, необходимо прежде всего, чтобы предметы обладали достаточной плотностью и ясностью и находились в области внешних чувств. Ведь туман и тому подобные вещи разреженного состава отражают от себя мало лучей и чрезвычайно слабо отражаются в зеркале, а предметы отсутствующие и совсем не отражаются. Итак, то, что будет представляться юношеству для изучения, пусть будут вещи, а не тени вещей, вещи, говорю я, плотные, подлинные, полезные, хорошо действующие на чувство и воображение. А действовать они будут в том случае, если их пододвинуть настолько близко, чтобы они производили на нас впечатление.

Всё — через самостоятельное наблюдение.

6. *Поэтому пусть будет для учащих золотым правилом: все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, что можно вкусить — вкусом, доступное осязанию — путем осязания.* ⟨...⟩

Тройное обоснование для этого правила:
1. Так как познание начинается с ощущения.

7. Для этого имеется тройное основание. *Во-первых, начало познаний необходимо всегда вытекает из ощущений (ведь нет ничего в уме, чего ранее не было бы в ощущениях). А потому следовало бы начинать обучение не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними. И только после ознакомления с самой вещью пусть идет о ней речь, выясняющая дело более всесторонне.*

2. Ощущение удовлетворяет.

8. *Во-вторых, истина и точность знания также не от чего иного, как от свидетельства ощущений.* Ведь вещи прежде всего и непосредственно запечатлеваются в ощущениях, а потом только с помощью ощущений — в уме. Доказательством этого служит то, что чувственному познанию доверяют самому по себе, а при размышлении или чужом доказательстве за достоверностью обращаются к ощущению. Разуму мы верим лишь настолько, насколько есть возможность подтвердить его специальным приведением соот-

ветствующих примеров (достоверность которых исследуется ощущением). Никого нельзя заставить поверить чужому свидетельству вопреки опыту собственного его ощущения. Итак, *чем более знание опирается на ощущение, тем оно достовернее. Поэтому, если мы желаем учащимся привить истинное и прочное знание вещей, вообще нужно обучать всему через личное наблюдение и чувственное доказательство.*

3. Передает памяти.

9. *В-третьих, так как ощущение есть самый надежный проводник памяти, то указанное чувственное наглядное восприятие всего приводит к тому, что если кто-либо этим путем что-либо усвоил, то он будет знать это твердо.* Если я хоть раз попробовал сахару, хоть раз видел верблюда, хоть раз слышал пение соловья, хоть раз был в Риме и осмотрел его (только внимательно), то, конечно, все это крепко запечатлеется в памяти и не может быть забыто. Поэтому-то дети легко могут запоминать по рисункам библейские и другие истории. Очевидно, что каждый из нас легче и отчетливее представляет себе, чтó такое носорог, кто хоть раз (по крайней мере, на картине) видел его. Очевидно также, что каждый из нас лучше знает историю события, при котором он сам присутствовал, чем если бы ему рассказывали сотню раз о событии, при котором он не присутствовал. Отсюда известное выражение Плавта[68]: «Лучше один свидетель — очевидец, чем десять, передающих по слуху», а также и выражение Горация: «Медленнее проникает в душу то, что воспринимается слухом, чем то, что мы видим своим надежным взором и что воспринимается нами как зрителями».

Кто сам однажды внимательно наблюдал анатомию человеческого тела, тот поймет и запомнит все вернее, чем если он прочитает обширнейшие объяснения, не видав всего этого своими глазами. Отсюда известное выражение: *наблюдение собственными глазами заменяет собой доказательство.*

Огромная польза рисунка в процессе обучения.

10. *Если иногда нет налицо вещей, то можно вместо них применять копии или изображения, приготовленные для обучения.*

Так, ботаники, зоографы, геометры, землемеры и географы с пользой прилагают к своим описаниям рисунки. Подобным образом следовало бы делать в физике и в других предметах.

Искусственный скелет человеческого тела.

Например, по нашему замыслу, строение человеческого организма можно было бы преподать наглядно в том случае, если человеческий скелет (какие обыкновенно хранятся в академиях или даже сделанный из дерева) обложить сделанными из замши и набитыми шерстью мускулами, сухожилиями, нервами, венами, артериями, внутренностями, легкими, сердцем, диафрагмой, печенью, желудком со всеми внутренними органами — все в надлежащем месте и надлежащих размеров, с надписью над каждой частью ее

названия, назначения, функции. Если ученика, занимающегося физикой, поставить перед этой моделью и все по частям разъяснить ему и показать, то он все воспримет как бы играючи и таким образом поймет строение своего тела. *Такого рода наглядные пособия (именно изображения вещей, которых нельзя представить в натуре) надо было бы приготовить по всем областям знания, чтобы в школах они были под рукой.* Правда, для подготовки их потребовались бы известные расходы и труд. Однако это окупилось бы с избытком.

Можно ли все сделать доступным ощущению.

11. Если кто-либо сомневается в том, что таким образом может быть воспринято ощущениями все — даже духовные и не находящиеся перед глазами предметы (то, что находится и происходит на небе или в глубине, в каких-либо заморских странах), тот пусть вспомнит, что все устроено свыше для гармонии, так чтобы все высшее могло быть представлено низшим, отсутствующее — присутствующим, невидимое — видимым. Это достаточно ясно хотя бы из «Макромикрокосма» Роберта Флатта [69], который очень удачно изображает наглядным образом происхождение ветров, дождей и грома. И несомненно, что таким образом все это можно представить себе гораздо яснее и легче.

III. Что такое свет внимания.

12. Все это относится к восприятию предметов ощущениями. Далее следует сказать о свете, при отсутствии которого напрасно будешь подносить предметы к глазам. *Этот свет учения есть внимание, благодаря которому учащийся воспринимает все открытым и как бы жаждущим знания разумом.* Как в темноте с закрытыми глазами никто не видит, хотя бы предмет был весьма близко перед глазами, так все останется невоспринятым, если ты будешь говорить и указывать что-либо человеку невнимательному. Это и происходит на наших глазах с теми, кто, блуждая мыслями где-либо, не замечает многого, что происходит в их присутствии. Желая что-либо показать другому, необходимо ночью зажечь свечу и часто поправлять ее, чтобы она светила ярко; так и учитель, желающий просветить знанием вещей ученика, объятого тьмой невежества, должен прежде всего возбудить в нем внимание, чтобы он с ненасытной жадностью воспринимал науку. ⟨...⟩

IV. Чего требовал бы метод выяснения вещей при помощи яркого света.

13. И этого о свете довольно. *Надо теперь найти способ или метод представлять предметы чувствам таким образом, чтобы от них получалось прочное впечатление.* Принципы этого способа прекрасно можно заимствовать из внешнего зрения. Чтобы видеть что-либо правильно, необходимо следующее: 1) поставить соответствующий предмет пред глазами, 2) но не вдали, а на надлежащем

расстоянии, 3) и при этом не сбоку, но прямо пред глазами, 4) лицевая сторона предмета должна быть не отвернута или перевернута, но обращена прямо к глазам, 5) так, чтобы сперва можно было осмотреть предмет в целом, 6) а затем осмотреть каждую часть в отдельности, 7) и притом по порядку от начала до конца, 8) останавливаться на каждой части до тех пор, 9) пока все не будет различено правильно. Когда все эти условия выполняются надлежащим образом, то наблюдение происходит правильно. Если же хотя бы одно из них отсутствует, то наблюдение либо совсем не происходит, либо происходит плохо.

Дело выясняется примером.

14. Например, желая прочитать присланное другом письмо, мы должны 1) поднести его к глазам (ведь как можно читать письмо, не видя его), 2) приблизить к глазам на надлежащее расстояние (на слишком отдаленном расстоянии зрение не различает букв), 3) положить его пред глазами прямо (что видят искоса, то видят запутанно), 4) держать его в надлежащем положении (ведь кто мог бы читать, положив письмо или книгу наискось или перевернув вверх ногами?), 5) в письме прежде всего нужно посмотреть на более главное: кто, кому, откуда, когда пишет (если не выяснишь этого наперед, то не так хорошо поймешь и подробности текста), 6) затем читать все остальное, ничего не пропуская, иначе не все узнаешь и случайно опустишь, главное, 7) необходимо читать все по порядку, одну часть за другой (выхватывая фразу отсюда, фразу оттуда, только нарушишь и запутаешь смысл), 8) останавливаться на отдельных частях, пока не поймешь их (стремясь пробежать письмо быстро, легко можешь выпустить из внимания что-либо существенное), 9) наконец, когда все понятно, нужно разобраться, что в письме более и что менее важно.

Применение к искусству обучения наукам 9 правил.
Правило I.

15. Эти наблюдения дают в распоряжение преподавателей наук девять следующих чрезвычайно полезных правил: *Всему, что должно знать, нужно обучать.*

Ведь если не преподать ученику то, что он должен знать, то откуда он мог бы это узнать? Итак, пусть остерегаются учителя скрывать что-либо от учеников: ни умышленно, как обыкновенно делают люди завистливые и нечестные, ни по небрежности, как это бывает у лиц, исполняющих свои дела небрежно. Здесь нужны честность и трудолюбие.

Правило II.

16. *Все, чему обучаешь, нужно преподносить учащимся как вещь действительно существующую и приносящую определенную пользу.*

Ученик именно должен видеть, что изучаемое им есть не утопия или что-либо относящееся к платоновским идеям, но что это

вещи, действительно нас окружающие, истинное познание которых принесет подлинную пользу в жизни. При таком условии ум будет обращаться к изучаемому ревностнее и будет все различать более тщательно.

Правило III.

17. *Всему, чему обучаешь, нужно обучать прямо, а не окольными путями.*

Это и будет значить — смотреть прямо, а не искоса, когда мы не столько видим вещи, сколько слегка задеваем взглядом, а потому и воспринимаем их спутанно и темно. Пусть каждая вещь наглядно предлагается учащемуся в своей собственной сущности, просто, без словесных прикрытий, без переносного смысла, намеков и преувеличений. Такие приемы хороши при превознесении или умалении, при рекомендации или порицании уже изученных вещей, а не при первичном ознакомлении с предметом; в этом последнем случае к вещам нужно подходить прямо.

Правило IV.

18. *Всему, чему обучаешь, нужно обучать так, как оно есть и происходит, т. е. путем изучения причинных связей.*

Наилучшее познание вещи имеет место в том случае, если она познается так, как она есть: так как будет не познанием, а ошибкой, если вещь познается иначе, чем она есть. Всякая вещь бывает такой, какой она сделана; ведь если она окажется иной, чем произведена, то очевидно, что она испорчена. Но всякая вещь происходит от своих причин. Следовательно *раскрыть причины происхождения вещи — это значит преподать истинное значение вещи согласно с известным положением; знать — это значит понять вещь через познание причин; причина есть путеводительница ума.* Итак, всего лучше, всего легче, всего вернее вещи познаются в том порядке, как они произведены; так, желающему читать письмо кладут в том положении, в каком оно написано: трудно читать по обернутой или перевернутой верхом вниз рукописи. Таким же образом вещь будет воспринята легко и верно, если ты описываешь ее в том порядке, в каком она произведена, а всякого рода искусственными нарушениями и перестановками порядка ты, несомненно, спутаешь учащегося. Итак, метод науки должен следовать методу вещей: первое должно быть первым, а последующее — последующим.

Правило V.

19. *Все, что подлежит изучению, пусть сперва предлагается в общем виде, а затем по частям.*

Основание этого изложено в VI положении главы XVI. Подвергать вещь общему изучению — это значит разъяснить сущность всей вещи и ее видовые признаки. Сущность выясняется путем вопросов: *что? какое? почему?* На вопрос *что?* отвечает имя, род,

назначение и цель вещи; на вопрос *какое?* отвечает форма вещи или свойство, благодаря которому вещь становится соответствующей своему назначению; на вопрос *почему?* — производящая сила, или та сила, через которую вещь делается пригодной для своей цели. Например, если я желаю дать учащемуся истинное общее понятие о человеке, то я скажу: «Человек есть (1) последнее творение божие, предназначенное для владычества над остальными творениями, (2) одаренное способностью свободно принимать какое угодно решение и приводить его в исполнение (3) и таким образом наделенное светом разума для мудрого направления своего выбора и своих действий». Это есть общее, но основное определение человека, перечисляющее все необходимые признаки человека. Если бы ты пожелал присоединить сюда некоторые видовые признаки, также общие, то можешь спросить: *от кого? откуда? когда?* и пр. Отсюда нужно переходить к частям: тело и душа, и притом тело, следуя учению анатомии, разделить на члены, а понятие души нужно раскрыть путем деления по способностям, из которых она состоит, и пр., всё в должном порядке.

Правило VI.

20. *Части вещи должно рассмотреть все, даже менее значительные, не пропуская ни одной, принимая во внимание порядок, положение и связь, в которой они находятся с другими частями.*

Ведь нет ничего ненужного, и иногда в малейшей даже частице заключается сила больших частиц. В самом деле, в часах даже один сломавшийся, или погнувшийся, или сдвинувшийся с места зубчик может остановить весь механизм, в живом теле один отнятый член может унести жизнь, а в связи речи часто малейшая частица (предлог или союз) изменяет и извращает весь смысл. И так везде. Следовательно, полное понимание вещи заключается в понимании всех ее частей: что́ такое каждая из них и зачем она существует.

Правило VII.

21. *Все нужно изучать последовательно, сосредоточивая внимание в каждый данный момент только на чем-либо одном.*

Не может взор сразу охватить два или три предмета иначе, как только несколько смутно (например, читая книгу, нельзя смотреть одновременно на две страницы, мало того — даже на две, хотя бы непосредственно примыкающие одна к другой строки, на два слова и даже на две буквы, но последовательно на одно после другого), так и ум может созерцать не иначе, как каждый раз только что-либо одно. Следовательно, чтобы не загромождать ума, нужно идти последовательно, отделяя одно от другого.

Правило VIII.

22. *На каждом предмете нужно останавливаться до тех пор, пока он не будет понят.* Ничто не происходит мгновенно, так как все, что совершается, происходит благодаря движению; а движение протекает последовательно. Итак, нужно будет останавливаться с учеником на каждой части науки, пока он ее не усвоит и пока не будет уверен, что знает ее. Достигнуть этого ⟨...⟩ можно путем запоминания, спрашивания, повторения до полного усвоения.

Правило IX.

23. *Различия между вещами дóлжно передавать хорошо, чтобы понимание всего было отчетливым.* Глубокая истина заключается в общеизвестном выражении *«Кто хорошо различает, тот хорошо обучает»*. Множество предметов загромождает учащегося, а разнообразие пугает его, если не будут приняты против этого меры: по отношению к множеству — порядок, чтобы к одному переходили после другого; по отношению к разнообразию — внимательное наблюдение различий, чтобы везде становилось ясным, чем одна вещь отличается от другой. Это одно даст отчетливое, ясное, верное знание, так как и разнообразие, и сущность вещей зависят от различий. ⟨...⟩

Преподаваемые в школах науки должны быть согласованы с этим методом.

24. Так как не каждый преподаватель может с таким искусством вести преподавание, то необходимо самые преподаваемые в школах науки согласовывать с законами этого метода, так чтобы нелегко было уклониться от цели. Если бы это было признано и все строго соблюдали, то обучение было бы столь же легким и приятным, как прогулка по какому-нибудь царскому дворцу. Туда стоит лишь попасть и иметь достаточно времени, чтобы самому осмотреть все, что там находится: картины, лепные работы, занавесы и все находящиеся там украшения. Так и школа могла бы служить театром вселенной. Получив в нее доступ, юноша легко мог бы своим зрением проникнуть во всю роскошь мира и осмотреть его, как бы прогуливаясь среди божьих и человеческих дел. ⟨...⟩

Глава XXIII

МЕТОД НРАВОВ[70]

Все предшествующее не так существенно по сравнению с главным — нравственностью и благочестием.

1. До сих пор достаточно говорилось о том, как быстрее обучать наукам, искусствам, языкам. Обо всех этих предметах с полным правом здесь можно припомнить известное выражение Сенеки

(Письмо 89): *«Мы должны всему этому не только учиться, а выучиться».* Конечно, это так, поскольку это служит не чем иным, как только подготовкой к более важному, и, как он говорит, это наши первые опыты, а не настоящие дела. *В чем же будет состоять настоящая работа? В изучении мудрости, которая делает нас возвышенными, мужественными и великодушными.* Это именно то, на что мы выше указали под именем нравственности и благочестия; только благодаря этому мы становимся поистине выше тварей, более близкими к самому Богу.

Это нужно обратить в искусство.

2. Итак, *следует как можно более заботиться о том, чтобы искусство внедрять настоящим образом, нравственность* и истинное благочестие *было поставлено надлежащим образом в школах, чтобы школы вполне стали, как их называют, «мастерскими людей».*

Шестнадцать правил искусства развивать нравственность.

I.

3. *Искусство развивать нравственность имеет* шестнадцать *основных правил.* Первым из них является следующее:

Добродетели должны быть внедряемы юношеству все, без исключения.

Из того, что правильно и честно, именно ничего нельзя исключить, не вызывая пробелов и нарушения гармонии.

II.

4. *И прежде всего основные или, как их называют, «кардинальные» добродетели: мудрость, умеренность, мужество и справедливость.*

Ведь нельзя без фундамента воздвигать здание, в котором все его плохо скрепленные части шатались бы на своих устоях.

III.

5. *Мудрость юноши должны почерпать из хорошего наставления, изучая истинные различия вещей и их достоинство.*

Ибо истинное суждение о вещах есть истинная основа всякой добродетели. Прекрасно об этом говорит Вивес: «Истинная мудрость заключается в том, чтобы судить о вещах справедливо, чтобы считать каждую вещь только такою, какая она есть, не стремиться к пустому, как будто бы оно было драгоценным, или не отбрасывать драгоценного, принимая его за пустое, не порицать того, что заслуживает похвалы, и не восхвалять заслуживающего порицания. Отсюда именно рождаются в человеческих умах всякое заблуждение и ошибки, и ничего нет в человеческой жизни более гибельного, чем те превратные суждения, когда вещам дается не надлежащая оценка. Поэтому пусть приучается (продолжает он) каждый уже с детства иметь о вещах истинное мнение, которое с возрастом должно укрепляться, и пусть устремляется к тому, что правильно, и избегает того, что неправильно, чтобы эта привычка

действовать правильно обратилась у него во вторую природу...» и пр.

IV.

6. *Умеренности пусть обучается на протяжении всего времени обучения, привыкая соблюдать умеренность в пище и питье, в сне и бодрственном состоянии, в работе и в играх, в разговоре и молчании.*

Здесь всегда нужно напоминать юношам золотое правило: ничего сверх меры, т. е. никогда и ни в чем не доходить до пресыщения и отвращения.

V.

7. *Мужеству пусть они учатся, преодолевая самих себя, сдерживая свое влечение к излишней беготне или игре вне или за пределами положенного времени, в обуздывании нетерпеливости, ропота, гнева.*

Основой этого должна быть привычка поступать во всем обдуманно и ничего не делать под влиянием увлечения или порыва. Ведь человек есть существо разумное, следовательно, пусть он привыкает руководиться разумом, обдумывая свои действия, что, почему, каким образом каждое дело должно происходить правильно, чтобы человек поистине был господином своих действий. И так как дети (по крайней мере не все) не всегда способны к такому продуманному и рациональному образу действия, то для того, чтобы научить их мужеству и самообладанию, прекрасным средством будет приучение их выполнять лучше чужую волю, чем свою собственную, повинуясь, конечно, старшим чрезвычайно быстро во всем. Кто правильно тренирует коней, говорит Лактанций [71], тот прежде всего учит их слушаться узды, а кто хочет воспитывать детей, тот прежде всего пусть приучает их слушаться приказаний. О, какая здесь открывается великая надежда на исправление человеческих заблуждений, которыми переполнен мир, если с самого дня вступления в жизнь люди будут учиться уступать друг другу, действовать во всем с должным разумением!

VI.

8. *Справедливости учатся, никого не оскорбляя, воздавая каждому свое, избегая лжи и обмана, проявляя исполнительность и любезность.* В этом, а также и в том, что сказано выше, нужно воспитывать детей теми способами и средствами, которые предписывают следующие правила.

VII.

9. *Особенно необходимые юношеству виды мужества: благородное прямодушие и выносливость в труде.*

Так как жизнь придется проводить в общении с людьми и в деятельности, то нужно научить детей не бояться человеческого лица и переносить всякий честный труд, чтобы они не стали нелю-

димыми или мизантропами, тунеядцами, бесполезным бременем земли. Добродетель развивается посредством дел, а не посредством болтовни.

VIII.

10. *Благородное прямодушие достигается частым общением с благородными людьми и исполнением на их глазах всевозможных поручений.*

Аристотель так воспитал Александра [72], что на двенадцатом году своей жизни он умел умно обходиться со всякого рода людьми — царями и послами царей и народов, с учеными и неучеными, с горожанами, поселянами и ремесленниками — и по всякому затронутому делу мог предложить разумный вопрос или разумно отвечать. Для того чтобы при нашем универсальном воспитании все научились удачно подражать этому, надо составить правила обхождения и строго следить за тем, чтобы ученики скромно обращались и ежедневно беседовали о различных предметах с учителями, товарищами, родителями, прислугой и прочими людьми. Наконец, учителя должны уделять внимание тому, чтобы направлять на должный путь всякого, в ком будет замечена распущенность, необдуманность, грубость или дерзость.

IX.

11. *Привычку к труду юноши приобретут в том случае, если постоянно будут заняты каким-либо серьезным или занимательным делом.*

Для этой цели совершенно безразлично, что и ради чего делается, лишь бы только человек был занят делом. Даже в забавах можно научиться тому, что впоследствии при случае может принести серьезную пользу, когда того требует время и обстоятельства. Но так как все нужно усваивать путем практики (как это мы видели в своем месте), то и труду тоже надо учить посредством труда, так, чтобы постоянные (однако умеренные) умственные и физические занятия перешли в трудолюбие, которое сделает праздность невыносимой. И тогда оправдается то, что говорит Сенека: «Благородные умы питаются трудом».

X.

12. *Особенно необходимо внушить детям родственную справедливости добродетель — готовность услужить другим и охоту к этому.*

Ибо с испорченной природой тесно связан отвратительный порок себялюбия, при котором каждый желает, чтобы думали только о нем одном, оставаясь равнодушным к тому, что происходит с другими. Это является источником различных неурядиц в человеческих делах, поскольку каждый хлопочет только о своих делах, отодвигая в сторону заботу об общем благе. Поэтому *нужно старательно внушать юношеству назначение нашей жизни,* а именно что мы рождаемся не только для самих себя, но и для Бога и для ближ-

него, т. е. для всего человеческого рода; исходя из этого убеждения, каждый уже с детства пусть привыкает подражать Богу, ангелам, солнцу и другим более благородным созданиям, т. е. делать и стараться оказывать пользу своими услугами возможно большему числу людей. Итак, тогда лишь наступило бы счастливое состояние в делах частных и общественных, если бы все прониклись желанием действовать в интересах общего благополучия, знали бы и умели, как везде друг другу помогать. Люди будут уметь и хотеть делать это, нужно только их этому научить.

XI.

13. *Развитие добродетелей нужно начинать с самых юных лет, прежде чем порок овладеет душой.*

Ведь если ты не засеешь поля добрыми семенами, оно будет производить травы, но какие? Плевелы и всякие сорняки. Если у тебя есть намерение обрабатывать землю как следует, то легче всего ты управишься с этим делом и с большей надеждой будешь ожидать жатвы, если вспашешь, засеешь и заборонишь землю весной как можно раньше. Много значит привычка, приобретенная с юных лет, так как «долго будет хранить сосуд тот запах, которым пропитался с первого раза».

XII.

14. *Добродетелям учатся, постоянно осуществляя честное.* ⟨...⟩ Дети легко учатся бегать — бегая; говорить — занимаясь разговором; писать — упражняясь в письме, и пр. Таким же образом они научатся послушанию — послушанием, воздержанию — воздержанием, правдивости — говоря правду, настойчивости — действуя настойчиво, и пр., — лишь бы только не было недостатка в тех, кто словом и делом показывал бы пример.

XIII.

15. *Пусть постоянно сияют перед нами примеры порядочной жизни родителей, кормилиц, учителей, сотоварищей.*

Ведь дети — это обезьяны: что бы они ни видели — хорошее или дурное, они стремятся этому подражать даже без всякого внешнего побуждения. Таким образом, они учатся раньше подражать, чем познавать. Я имею в виду при этом примеры, как взятые из жизни, так и из истории, и прежде всего — взятые из жизни, потому что они ближе и производят более сильное впечатление. Итак, пусть прежде всего сами родители строго блюдут домашнюю дисциплину, а учителями пусть будут самые лучшие из людей, выдающиеся своей нравственностью, — вот наиболее действенное замечательное средство к тому, чтобы побудить учеников к самой честной жизни.

XIV.

16. *Однако нужно примеры сопровождать наставлениями и правилами жизни для того, чтобы исправлять, дополнять и укреплять подражание.* ⟨...⟩

Подобного рода предписания для жизни нужно извлекать из Священного писания и изречений мудрецов. Например, почему и как нужно избегать зависти? Каким образом, защищать сердце от печалей и всяких человеческих несчастий? Как умерять радость? Каким образом сдерживать гнев, изгонять преступную любовь? и т. п. Однако все это соответственно возрасту и степени развития.

XI.

17. *И самым тщательным образом нужно оберегать детей от сообщества испорченных людей, чтобы они не заразились от них.*

Ведь вследствие испорченности нашей природы зло распространяется легче и держится упорнее. Поэтому всячески нужно предохранять молодежь от всех поводов к нравственной испорченности, как, например, дурных товарищей, развращенных речей, пустых и бессодержательных книг (ибо примеры пороков, воспринятые глазами или ушами, есть яд для души) и, наконец, безделья, чтобы дети от безделья не научились делать дурное или не отупели умственно. Лучше, чтобы они всегда были чем-нибудь заняты, серьезным ли делом, или развлечением, только бы не предавались бы праздности.

XVI.

18. *И так как едва ли удастся каким-либо образом быть настолько зорким, чтобы к детям не могло проникнуть какое-либо зло, то для противодействия дурным нравам совершенно необходима дисциплина.*

Враг, сатана, находится на страже не только тогда, когда мы спим, но и когда мы бодрствуем; и тогда, когда мы сеем доброе семя на духовной ниве, он вмешивается, чтобы сеять вместе и свои плевелы; да и сама испорченная природа наша то тем, то другим дает о себе знать, поэтому совершенно необходимо силою противодействовать злу. Но противодействие до́лжно оказывать дисциплиной, т. е. порицанием и наказанием, словами и ударами, смотря по тому, что требует дело. При совершении проступка всегда нужно тотчас же подавить зреющий порок при первом же его проявлении или, лучше, если это возможно, вырвать его с корнем. Итак, дисциплина должна царить в школах не столько ради преподавания наук (которые при правильном методе преподавания являются для человеческого ума наслаждением и приманкой), сколько ради нравов.

Впрочем, о дисциплине см. также ниже, главу XXVI.

Глава XXVI [73]

О ШКОЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

Дисциплина в школах необходима.

1. Употребительная народная чешская пословица гласит: *«Школа без дисциплины есть мельница без воды»*. Это совершенно пра-

вильно. Как мельница тотчас останавливается, если отвести от нее воду, так неизбежно все разваливается в школе, если у нее отнять дисциплину. Если поля не полоть, то тотчас вырастают гибельные для посева плевелы. Если деревья не подрезаются, то они дичают и дают бесплодные побеги. *Но из этого не следует, что школа должна оглашаться криками, ударами, побоями; в ней должны господствовать бодрость и внимание как у учащих, так и у учащихся.* Ведь что такое дисциплина, если не тот метод, благодаря которому ученики становятся действительно учениками.

Три требования для поддержания дисциплины.

2. Итак, воспитателю юношества будет полезно знать *как цель, так и средства и виды дисциплины,* чтобы он знал, почему, когда и как нужно пользоваться искусством проявлять строгость.

1. Цель дисциплины.

3. Прежде всего в согласии с общим мнением я полагаю, что *дисциплину нужно применять по отношению к тем, кто ее нарушает. Однако не потому, что кто-нибудь провинился* (ведь бывшее никак не может стать не бывшим), *но с тем, чтобы провинившийся впоследствии не делал проступков.* Применять дисциплину нужно без возбуждения, без гнева, без ненависти, но с такой простотой и искренностью, чтобы сам подвергшийся наказанию понимал, что наказание назначается ему для его собственного блага и вытекает из отеческого участия к нему со стороны руководителей. Поэтому он должен относиться к наказанию только как к прописанному доктором горькому питью.

2. По какому поводу нужно применять наказания? Во всяком случае не из-за учения.

4. *За поведение нужно наказывать строже, чем за учение.* Ведь если учение поставлено правильно (как мы уже сказали), то оно само по себе привлекательно для умов и своей занимательностью притягивает к себе всех (за исключением разве каких-либо уродов среди людей). Если иногда бывает не так, то вина за это падает не на учащихся, а на учащих. Если же мы не владеем способами искусно привлекать умы, то напрасно, конечно, будем в таком случае применять силу. Удары и побои не имеют никакого значения для возбуждения в умах любви к наукам. Несомненно, они вызывают в душе отвращение к наукам и враждебное отношение к ним. Поэтому, когда замечается болезненное состояние духа, с отвращением относящегося к учению, его нужно искоренять соответствующей духовной пищей и тотчас прописываемыми мягкими средствами, а не обострять суровыми лекарствами. Подтверждение этой мудрости дает нам само небесное солнце. Ранней весной оно не сразу распространяется на молодые и нежные растения и не сразу сушит и жжет их своим теплом, но постепенно, незаметно согревая их, заставляет расти и укрепляться и, наконец, изливает

всю свою силу на растения, уже выросшие и готовые дать зрелые семена и плоды. Подобное же искусство проявляет садовник, обращаясь более мягко и более бережно с молодыми, нежными растениями, не пуская в ход пил, ножей, серпов, так как первые еще не в состоянии вынести раны. И музыкант не бьет кулаком или палкой по струнам или не ударяет инструмент о стену, если струны лиры, цитры или арфы дают диссонансы, а терпеливо настраивает их, применяя все свое искусство до тех пор, пока не приведет струны к гармонии. Так же должны мы применяться к свойствам ума, приводя умы к гармонии и любви к наукам, если мы не желаем из ленивых сделать упрямых, а из вялых — совершенных глупцов.

Как поощрять к занятиям?

5. Если, однако, когда-либо окажется нужда подстрекнуть и пришпорить, то это может быть лучше достигнуто другими способами, а не побоями: иногда выговором и общественным порицанием, иногда похвалой других. «Вот тот или другой исключительно внимателен, как верно все понимает. А ты сидишь безучастным!» Иногда можно поощрить шуткой: «Эх ты, простофиля, не понимаешь такой легкой вещи! Ты занят чем-то другим!» Можно также устраивать недельные или по крайней мере месячные состязания на первенство по месту или отличие, как об этом мы сказали в другом месте. Нужно лишь следить за тем, чтобы это не обратилось только в шутку или забаву и таким образом не потеряло своего значения, но чтобы любовь к похвале и страх порицания и понижения всегда поощряли прилежание. Поэтому очень важно, чтобы при этом присутствовал и учитель и чтобы дело велось без внешнего блеска, но серьезно, чтобы уличенные в небрежности порицались и чувствовали смущение, а более прилежные публично получали похвалу.

Порицать нужно за плохое поведение.

6. *Более суровое и строгое наказание дóлжно применять только по отношению к тем, кто грешит против поведения:* 1) за какое бы то ни было проявление безбожия, как богохульство, за безнравственность и вообще за все, что явно направлено против божественного закона; 2) *за упорное неповиновение и умышленную злостность,* если кто с пренебрежением относится к распоряжению учителя или кого-либо другого из начальствующих лиц, сознательно и умышленно не делает того, что нужно делать; 3) *за высокомерие и тщеславие, а также за недоброжелательство и лень, вследствие которых кто-либо отказывается помочь в учении товарищу, который об этом попросил.*

И почему это?

7. Проступки первого рода оскорбляют величие божие, а второго рода — подрывают основу всех добродетелей (смирение и послушание); проступки третьего рода препятствуют быстрым успехам

в науках. То, что допускается против Бога, есть мерзость, достойная самого сурового наказания; если кто-либо совершает что-либо против людей и самого себя — насправедливость, которую нужно исправить строгим выговором; то, в чем прегрешают против Присциана, есть позор, который нужно исправить с помощью порицания. Словом, *дисциплина должна стремиться к тому, чтобы во всех и всеми средствами возбуждать и укреплять — постоянным навыком и упражнением — благоговение к Богу, предупредительность по отношению к ближнему, бодрость по отношению к труду и выполнению жизненных задач.*

3. Форма дисциплины, заимствованная от небесного солнца.

8. Лучший образец дисциплины показывает небесное солнце, которое всему растущему дает: 1) *постоянно свет и тепло, 2) часто дождь и ветры, 3) редко молнии и грозы,* хотя и это также на пользу всему растущему.

Как нужно применять ее?

9. Подражая солнцу, руководитель школы будет стараться удерживать юношество в должных рамках.

1) *Постоянными примерами,* являясь сам живым образцом во всем, чему нужно научить. Без этого все остальное будет напрасно.

2) *Наставлениями, увещаниями, иногда и выговорами.* Однако учит ли он, напоминает ли, приказывает ли, порицает ли, он должен прилагать величайшее старание к тому, чтобы было ясно, что все это проникнуто отеческим чувством и стремлением всем научить и никого не обидеть. Если ученик не заметил такого чувства и не убежден в этом вполне, то он будет относиться к дисциплине с пренебрежением и легко настраиваться против нас.

3) Если, наконец, у кого-либо настолько несчастный характер, что эти сравнительно легкие меры являются недостаточными, нужно прибегнуть к более сильным средствам и не отставлять неиспробованными никакие средства, прежде чем признать кого-либо совершенно непригодным и безнадежным для воспитания. Быть может, о некоторых еще и теперь будет верным известное выражение, которое гласит: «Фригийца исправляют только побои»[74]. Во всяком случае такого рода сильное наказание будет полезно если не самому наказанному, то по крайней мере другим, наводя на них страх.

Предостережение.

Нужно только остерегаться прибегать к этим крайним мерам по всякой причине и часто, чтобы запас исключительных мер не оказался истощенным раньше, чем их применения потребуют исключительные случаи.

Сущность сказанного.

10. Сущность сказанного и того, что следует сказать, сводится

к одному: задача дисциплины заключается в том, чтобы у тех, кого мы воспитываем для Бога и церкви, вызывать и, согревая, постоянно укреплять то смешанное состояние чувств, подобного которому Бог требует от своих детей, вверенных воспитанию Христа, — чтобы радовались они с трепетом (Пс. 11, 10) и, совершая свое спасение со страхом и трепетом (Филип. 2, 21), радовались всегда в Господе (Филип. 4, 4), т. е. чтобы ученики могли и умели всегда любить и уважать своих воспитателей и не только охотно позволяли бы себя вести, куда подобает, но и сами, сверх того, настойчиво бы к тому же стремились. *Это смешанное настроение может быть достигнуто только уже указанным нами способом: хорошим примером, ласковыми словами и постоянно искренним и открытым расположением.* Блеск молнии и грозовые раскаты грома допускаются только иногда, в исключительных случаях, и даже здесь с таким намерением, чтобы строгость, опять-таки поскольку возможно, обращалась в любовь.

Подходящее сравнение.

11. Ибо где и когда это видно (да будет позволено еще раз разъяснить это примером), чтобы золотых дел мастер только одними ударами молотка мог сделать изящные фигуры? Нигде и никогда. Они лучше отливаются, чем чеканятся. А если окажется что-либо излишнее или ненужное, то искусный мастер не ударяет грубо молотом, но отбивает тихонько молоточком, или отпиливает пилою, или срезает щипцами, но все это делает осторожно, а под конец еще всегда отполирует и отшлифует сделанную вещь. А мы полагаем, что образ Бога живого — разумного творения можно образовать неразумным порывом!

Другое сравнение.

12. Ведь и рыбак, собираясь ловить рыбу в более глубоких реках сетью бóльших размеров, не только привешивает к сети свинец, который бы погрузил ее и заставил тащиться по дну, но и привязывает с противоположной стороны легкие поплавки, которые бы поднимали другой конец сети на поверхность воды. Равным образом тот, кто решил заняться воспитанием в юношестве добродетелей, с одной стороны, конечно, должен будет строгостью склонить юношество к страху и смиренному повиновению, а с другой стороны, ласково поднять до любви и радостной бодрости. Счастливы художники, которые могут вызывать это смешанное настроение. Счастливо юношество при подобного рода руководителях.

13. Сюда относится суждение великого мужа, д-ра богословия Эйльгарда Любина. Рассуждая об исправлении школ в предисловии к Новому Завету, изданному на греческом, латинском и немецком языках, он высказал следующее суждение:

«...Второе — это то, чтобы все, что преподается юношам соответственно их развитию, требовало от них ничего не делать против воли и по принуждению, а, наоборот, насколько это возможно, все делать добровольно и самостоятельно, с некоторого рода увле-

чением. Отсюда я решительно настаиваю на том, что розги и побои, эти рабские и совершенно недостойные свободных людей средства, не должны применять в школах и подлежат совершенному из них удалению. Их следует применять только к невольникам и негодным людям рабского духа. Такие весьма скоро проявляют себя в школах своим поведением и быстро должны быть удаляемы из школ не только вследствие своей тупости и неспособности, большей частью свойственной рабским характерам, но также и вследствие испорченности, которая в большинстве случаев соединена с ней. А если еще им дать на помощь науки и искусства, то в руках безумных людей они обратятся лишь в орудие испорченности и станут мечами, которыми они будут истреблять и себя, и других. Но есть и другие виды наказаний, которые нужно применять по отношению к свободным и благородным юношам» и пр.

Глава XXVII

О ЧЕТЫРЕХСТУПЕНЧАТОМ УСТРОЙСТВЕ ШКОЛ В СООТВЕТСТВИИ С ВОЗРАСТОМ И УСПЕХАМИ УЧАЩИХСЯ

Сыны света должны подражать мудрости сынов века.

1. Ремесленники назначают своим ученикам определенный срок обучения (двухлетний, трехлетний и т. д., даже до семилетнего, в зависимости от тонкости и сложности ремесла). Обучение обязательно должно быть закончено в пределах этого срока. Каждый изучивший все то, что относится к его искусству, должен сделаться из ученика подмастерьем своего искусства, а затем через известное время — и мастером. То же самое должно иметь место и в школьной науке: для искусств, наук и языков тоже следует назначить свои сроки; здесь *в пределах известного числа лет должен быть закончен весь круг образования, и из этих мастерских человечества должны выйти люди подлинно образованные, совершенно нравственные и истинно благородные.*

Полное образование требует посвятить ему весь период юности человека до 24 лет.

2. Чтобы достигнуть этой цели, мы берем для развития духовных сил все время юности (так как здесь приходится изучать не одно искусство, а весь комплекс свободных искусств, со всеми науками и несколькими языками), начиная с раннего детства до возмужалости, именно первые 24 года жизни, которые должны быть разделены на определенные периоды. Это вытекает из указаний самой природы. Ведь опыт показывает, что человеческое тело растет приблизительно до 25-го года жизни, и не больше, а затем укрепляется в силе. Надо верить, что этот медленный рост (ибо дикие звери, имеющие тела гораздо бо́льшие, достигают свое-

го полного развития в течение всего нескольких месяцев или самое большее в течение одного-двух лет) божественное провидение предназначило для человеческой природы затем, чтобы у человека вообще было больше времени для подготовки к задачам его жизни.

Это время нужно разделить на четыре школы.

3. Итак, эти годы восходящего возраста мы разделим на *четыре определенных периода: младенчество, отрочество, юность, зрелость.* Каждому возрасту нужно назначить одно шестилетие и соответствующую школу, так, чтобы

I. Для младенчества		материнское попечение,
II. Для детства	было школой	школа элементарная, или народная школа родного языка,
III. Для отрочества		латинская школа, или гимназия,
IV. Для зрелости		академия и путешествия.

В частности, *материнская школа должна быть в каждом доме; школа родного языка — в каждой общине, в каждом селе и в каждом местечке; гимназия — в каждом городе; академия — в каждом государстве или даже в каждой более значительной провинции.*

Задачи и содержание школьного преподавания должны отличаться не материалом, а формой.

4. При всем различии этих школ, мы, однако, желаем, чтобы в них преподавали не различный материал, а один и тот же, только различным образом, т. е. все то, что может сделать людей истинными людьми, христиан — истинными христианами, *ученых — истинными учеными, только поднимаясь каждой ступенью выше в соответствии с возрастом и предшествующей подготовкой.* По законам нашего естественного метода нельзя отрывать одни учебные предметы от других, а нужно преподавать их все вместе, подобно тому как дерево всегда растет в целом, соответственно во всех своих частях, равномерно в этом, как и в следующем году, пока только оно будет стоять, хотя бы в течение ста лет.

Различие школ по форме упражнений:
1. Так как иначе преподают здесь, иначе — там.

5. *Однако разница между школами будет троякая. Во-первых, в первых двух школах все будет преподаваться в более общих и элементарных чертах, а в последующих — все более подробно и отчетливо,* точно так же, как дерево с каждым новым годом пускает все большее число корней и ветвей, все более крепнет и приносит больше плодов.

2. Так как здесь занимаются более одним, а там — другим.

6. *Во-вторых, в первой, материнской школе будут упражняться преимущественно внешние чувства, с тем чтобы дети приучались обращаться правильно с окружающими их предметами и распо-*

знавать их; в школе родного языка будут упражняться больше внутренние чувства, сила воображения и память с их исполнительными органами — рукой и языком — путем чтения, письма, рисования, пения, счета, измерения, взвешивания, запоминания различного материала и пр.; в гимназии будут развиваться понимание и суждения обо всем собранном ощущениями материале при помощи диалектики, грамматики, риторики и остальных реальных наук и искусств, изучаемых посредством вопросов: что? почему? Наконец, академия будет развивать преимущественно то, что относится к области воли, именно способности, которые научат сохранять гармонию (а растроенное приводить к гармонии). Относительно души это дает богословие, относительно ума — философия, относительно внешнего блага и состояния — юриспруденция.

Основания для этой градации.

7. И это верный метод успешно развивать умы. Сперва усваивать самые вещи с помощью внешних чувств, на которые те непосредственно воздействуют. Затем, в свою очередь, возбужденные внутренние чувства обучаются выражать и представлять отображение вещей, воспринятых внешними чувствами как через припоминание, так и при помощи руки и языка. Когда же это подготовлено, пусть вступает в дело ум и тщательным размышлением все сравнивает и взвешивает для основательного изучения взаимного отношения всех вещей; это разовьет истинное понимание вещей и суждение о них. Наконец, пусть приучится во всем законно проявлять свою власть воля (которая является центром и руководительницей всех действий человека). Желать образовывать волю ранее понимания вещей (как и познание ранее воображения и воображение ранее чувствительных восприятий) — это значит напрасно терять труд. Однако так поступают те, кто обучает детей логике, поэзии, риторике, этике ранее познания реального и чувственного мира. Они поступают таким же образом, как если бы кто-либо желал обучать танцам двухлетнего ребенка, едва пытающегося ходить на дрожащих ногах. Мы решили везде идти вслед за природой, и как она выявляет свои силы одни за другими, так и мы должны следить за последовательным порядком развития умственных способностей.

Одни будут упражняться здесь, а другие — там.

8. *Третье различие будет состоять в том, что в низших школах — материнской и школе родного языка — будет получать образование вся молодежь обоего пола; в латинской — преимущественно те отроки, у которых стремления выше, чем быть ремесленниками, а из академии будут выходить ученые и будущие руководители других,* так чтобы у церкви, школы и общественных учреждений никогда не было недостатка в соответствующих руководителях.

Эти четыре рода школ соответствуют:

1. Четырем временам года.

9. Эти четыре рода школ не без основания можно было бы сравнить с четырьмя временами года. Материнская школа представляет собой прекрасную весну, украшенную почками и цветами различных ароматов. Школа родного языка представляет собой лето с его спелыми колосьями и некоторыми ранними плодами. Гимназия соответствует осени, собирающей богатые плоды с полей, садов и виноградников и складывающей это в сокровищницу ума. Академия, наконец, — это зима, дающая собранным плодам различные назначения, чтобы было на что жить во все остальное время жизни.

2. Деревьям, растущим четырьмя ступенями.

10. Можно было бы также такой метод тщательного воспитания юношества сравнить с культурой садов. Шестилетние дети прекрасно бы могли походить на молодые деревца, тщательно посаженные, хорошо укоренившиеся и начинающие пускать веточки. Дети двенадцати лет похожи на деревца, уже покрытые ветвями и пускающие почки; что́ в них заключается, конечно, еще недостаточно ясно, но скоро станет ясным. Юноши восемнадцати лет, уже владеющие знанием языков и искусств, подобны дереву, со всех сторон усеянному цветами, представляющему приятное зрелище для глаз и приятный аромат для обоняния, и для вкуса обещающему верные плоды. Наконец, молодые люди двадцати четырех или двадцати пяти лет, которые уже вполне прошли академические науки, представляют собой дерево, отовсюду покрытое плодами такой зрелости, когда следует уже срывать их и собирать для различных целей.

Однако это следует изложить подробнее.

Глава XXVIII[75]

ИДЕЯ МАТЕРИНСКОЙ ШКОЛЫ

Первостепенное должно быть изучено сперва.

1. В первые же годы дерево тотчас же выпускает из своего ствола все главные ветви, которые оно будет иметь и которым впоследствии приходится только разрастаться. Следовательно, таким же образом, чему бы мы ни хотели научить человека на его пользу в течение всей жизни — все это должно быть преподано ему в этой первой школе. Что это осуществимо, ясно будет из нашего беглого просмотра всего того, что подлежит изучению. Укажем на это кратко, сводя все к двадцати главным отделам.

Перечень занятий, подлежащих усвоению:

2. *Метафизика* (так называемая) в общих чертах первоначально усваивается здесь, так как дети сначала воспринимают все в общих и неясных чертах, замечая, что все, что они видят, слышат, вкушают, осязают, все это существует, но не различая, что это такое

в частности, и лишь потом постепенно в этом разбираясь. Следовательно, они уже начинают понимать общие термины: нечто, ничто, есть, нет, так, не так, где, когда, похоже, непохоже и т. п., что́ в общем и является основой метафизики.

II

3. *В физике* в это первое шестилетие можно довести ребенка до того, чтобы он знал, что такое вода, земля, воздух, огонь, дождь, снег, лед, камень, железо, дерево, трава, птица, рыба, бык и пр. Он должен знать также названия и употребление по крайней мере внешних членов своего тела. В данном возрасте это усваивается легко и полагает начало естествознанию.

III.

4. Начала *оптики* ребенок получает благодаря тому, что начинает различать и называть свет и тьму, тень и различия основных цветов: белого, черного, красного и пр.

IV.

5. Начала *астрономии* состоят в том, чтобы знать, что́ называют небом, солнцем, луной, звездами, и замечать, что они каждый день восходят и заходят.

V.

6. Первые начала *географии* состоят в том, что дети, сообразно с характером местности, где они воспитываются, учатся понимать, что такое гора, долина, поле, река, селение, за́мок, город.

VI.

7. Основы *хронологии* закладываются в том случае, если ребенок понимает, что называется часом, днем, неделей, годом, равным образом что такое лето, зима и пр. и вчера, позавчера, завтра, послезавтра и пр.

VII.

8. Начала *истории* состоят в том, чтобы ребенок мог припоминать и рассказывать, что произошло недавно, как тот или другой в том или другом деле действовал, — ничего, если это будет хотя бы только по-детски.

VIII.

9. Корни *арифметики* закладываются благодаря тому, что ребенок понимает, когда говорится мало и много, умеет считать хотя бы до десяти и сделать наблюдение, что три больше, чем два, и что единица, прибавленная к трем, дает четыре и пр.

IX.

10. Дети получат знания элементов *геометрии,* если поймут, что́ мы называем большим и малым, длинным и коротким, широ-

ким и узким, толстым и тонким; а также — что́ мы называем линией, крестом, кругом и пр., и видят, что то или другое измеряется пядью, локтем, саженью и пр.

X.

11. Такие первоначальные основы *статики* получатся в том случае, если дети заметят, что вещи взвешиваются на весах, и научатся сами кое-что взвешивать на руке, чтобы определить, тяжело это или легко.

XI.

12. Первоначальный опыт в *механическом труде* дети получают в том случае, если им позволить, мало того, обучить их, всегда что-либо делать, например: переносить вещи туда и сюда, приводить их так или иначе в порядок, строить что-либо и разрушать, связывать и пр. — все это детям приятно делать в этом возрасте. Так как это не что иное, как стремление даровитой природы к искусственному воспроизведению вещей, то не только не следует препятствовать таким занятиям, но необходимо поддерживать их и разумно руководить ими.

XII.

13. *Диалектическое искусство* проявляется уже в этом возрасте и пускает свои ростки, когда ребенок, замечая, что разговор ведется путем вопросов и ответов, и сам также приучается кое о чем спрашивать и отвечать на вопросы. Следует только приучить детей ставить подходящие вопросы, а на вопросы отвечать прямо, чтобы они приучались твердо держать мысль в пределах предложенной темы, а не отклоняться в сторону.

XIII.

14. Детская *грамматика* будет состоять в том, чтобы правильно говорить на родном языке, т. е. отчетливо произносить буквы, слоги, слова.

XIV.

15. Начало *риторики* будет положено в том случае, если дети станут подражать тем тропам и фигурам, которые встречаются в домашней речи. Но особенно надо обратить внимание на соответствующую характеру речи жестикуляцию в связи с произношением, а именно при вопросе повышать последние слоги, а при ответе понижать и т. п., чему учит обыкновенно сама природа, а если что-либо будет неправильно, то легко может быть исправлено разумным указанием.

XV.

16. С *поэзией* дети познакомятся, заучивая в этом раннем возрасте как можно большее количество маленьких стихотворений,

преимущественно морального содержания, ритмических или метрических, обычно употребляемых в отечественном языке.

XVI.

17. Начала *музыки* будут состоять в том, чтобы научить петь некоторые, более легкие места из псалмов и священных гимнов, что будет иметь место в процессе ежедневных молитвенных упражнений.

XVII.

18. Начальные познания в *хозяйстве* будут заключаться в том, что дети запомнят названия лиц, из которых состоит семья: кто называется отцом, матерью, служанкой, слугой, наемным работником и т. д., а также имена частей дома: сеней, кухни, спальни, стойла и домашних предметов: стола, блюда, ножа, щетки, вместе с их употреблением.

XVIII.

19. Меньшим может быть предварительное ознакомление с *политикой,* так как представления в этом нежном возрасте едва ли простираются за пределы своего дома. Однако и это возможно, если дети заметят, что некоторые граждане города собираются в магистрате и называются членами совета, а из них кто-либо, в частности, называется городским головой, другой — городским судьей, третий — нотариусом и пр.

XIX.

20. Учение о *нравственности (этика)* должно будет здесь получить в особенности твердое основание, если мы хотим, чтобы добродетели, так сказать, срослись бы с хорошо воспитанным юношеством.

Например:

1) *Умеренность,* состоящая в соблюдении меры в еде и в том, чтобы ничего не позволять себе сверх необходимого для утоления голода и жажды.

2) *Опрятность* при еде, в одежде и бережное обращение с куклами и игрушками.

3) Подобающее почтение к старшим.

4) Всегда скорое и охотное повиновение приказаниям и запрещениям.

5) Неуклонная *правдивость* во всех словах, так чтобы никогда не позволялось лгать или обманывать — ни в шутку, ни серьезно (так как дурная шутка может в конце концов перейти в нехороший поступок).

6) *Справедливости* дети будут учиться, не присваивая ничего чужого, не унося, не удерживая, не скрывая чего-либо против воли владельца, ни в чем никому не делая зла, ни в чем не завидуя и пр.

7) Пусть дети как можно скорее приучатся к *любви,* чтобы быть готовыми жертвовать из своего имущества всякий раз, как

кто-либо будет просить их в нужде; мало того — чтобы они помогали и по собственному побуждению. Ведь это есть та самая подлинная христианская добродетель, которая ранее всех нам заповедана духом Христа: воспламенение ее в сердцах людей, особенно в современном, совершенно холодном, стареющем мире, будет служить на благо церкви.

8) Следует также приучать маленьких детей к *постоянным трудам и постоянным занятиям,* все равно будет ли то серьезное дело или игра, лишь бы дети не выносили безделья.

9) Пусть приучатся не болтать постоянно и не выбалтывать всего, что попадется на язык, а *разумно молчать,* когда того требует дело, когда говорят другие, когда присутствует кто-либо из почтенных лиц, когда самое дело требует молчания.

10) Но особенно нужно приучать детей в этом первом возрасте к *терпению,* которое будет необходимо в течение всей жизни, чтобы они научились владеть собой, руководствоваться разумом, а не порывами; прежде чем страсти бурно прорвутся и пустят корни, лучше подавлять гнев, чем давать ему волю, и пр.

11) *Услужливость и готовность служить другим* есть лучшее украшение юности, и даже всей жизни. Поэтому к ней следует приучать детей уже в эти первые шесть лет, чтобы они не упускали случая быть налицо там, где только предоставляется возможность быть полезным в каком-либо деле другим людям.

12) Однако сюда нужно присоединить *вежливость,* чтобы ничего не делать неуместно и бессмысленно, а во всем поступать с приличной скромностью. Сюда относятся формы общественного обращения, приветствия, ответы на них, скромные просьбы, если в чем-либо нуждаешься, благодарность за оказанную услугу с приличными поклонами и целованием руки и т. п.

21. Наконец, в изучении религии и благочестия можно шестилетних детей довести до того, чтобы они заучивали наизусть главы катехизиса, основы своего вероисповедания и, насколько позволяет возраст, начинали понимать его и применять на деле. Именно они должны привыкнуть к тому, чтобы, охваченные восприятием божества, они чувствовали везде присутствие Бога, боялись его как справедливейшего мздовоздателя за зло, не допуская ничего дурного, а с другой стороны, они должны любить его, милостивейшего воздаятеля, за добро, поклоняться ему, призывать и хвалить его и, ожидая от него милосердия и в жизни и по смерти, не упускать делать ничего доброго, что, как они замечают, угодно ему, и таким образом жить точно пред очами Бога и (как говорит Писание) ходить перед Богом.

Польза такого воспитания в детстве.

22. Тогда о христианских детях можно будет сказать то, что евангелист говорит о самом Христе, что он преуспевал в мудрости и возрасте и в любви у Бога и человеков (Лук., 2, 52).

Почему нельзя сделать никаких более подробных указаний.

23. Таковы цели и задачи материнской школы. Объяснить это подробнее или показать с помощью таблиц, что́ и в каком объеме можно выполнить в отдельные годы, месяцы и дни (как это мы посоветуем делать в школе), как это можно сделать в последующих школах (родного языка и в латинской школе), нельзя по двум причинам. Во-первых, потому, что среди домашних хлопот родителям нельзя соблюдать порядок с такой тщательностью, как это бывает в общественной школе, где занимаются только образованием юношества. Во-вторых, потому, что умственные способности и охота к учению проявляются у детей с крайней неравномерностью — у одного ранее, у другого позднее. Некоторые двухлетние дети уже прекрасно говорят и быстро все воспринимают, другие в пять лет едва делают то же самое, так что вообще это первое образование в раннем возрасте нужно предоставить благоразумию родителей.

Впрочем, есть два прекрасных пособия:
1) Учебник для материнской школы.

24. Однако здесь с пользою можно применить два средства. Во-первых, нужно написать книжку в *руководство родителям и нянькам,* чтобы они хорошо знали свои обязанности. Здесь подробно должно быть описано все то, чему нужно научить в детстве и при каких случаях нужно приступать к важному делу и какими способами и сочетаниями слов и жестами должно это внедрять детям. Написать подобную книжку (под заглавием «Руководство для материнской школы») мы берем на себя[76].

2) Средство для пробуждения чувств.

25. Другим пособием, которое должно быть полезным для упражнений в этой материнской школе, будет *книжка с картинками,* которую нужно давать самим детям [77]. Ведь так как здесь нужно развивать преимущественно чувства для восприятия внешних предметов, а зрение среди чувств занимает самое выдающееся место, то мы поступим правильно, включив сюда главные предметы из физики, оптики, астрономии, геометрии и т. д., хотя бы в том порядке, который мы только что представили. Здесь могут быть нарисованы гора, долина, дерево, птица, рыба, конь, бык, овца, человек в различном возрасте, различного внешнего вида, затем свет и мрак, и небо с солнцем, луной, звездами, облаками; основные цвета; затем домашние предметы и ремесленные инструменты: горшки, блюда, кружки, молотки, щипцы и пр., далее изображение высоких особ, например царя со скипетром и короной, а также солдата с оружием, крестьянина с плугом, возницы с повозкой, письмоносца на дороге, и повсюду все-таки должна быть надпись, что́ означает каждый предмет: конь, бык, собака, дерево и пр.

Польза от такой книги.

26. Эта книжка будет полезна в трех отношениях: 1) Для уси-

ления впечатления от вещей, как уже было сказано. 2) Для привлечения юных умов к тому чтобы в каких угодно книгах они искали занимательного, — в смысле более легкого приучения к чтению. 3) Так как над каждой картиной будет написано ее название, то с этого может начаться обучение буквам.

Глава XXIX

ИДЕЯ ШКОЛЫ РОДНОГО ЯЗЫКА

Школа родного языка должна предшествовать латинской школе.

1. В главе IX мы указали, что всю молодежь обоего пола нужно посылать в общественные школы. Теперь я прибавляю, что всю молодежь сперва нужно посылать в школу родного языка. Против этого мнения существует возражение.

Цеппер[78] в первой книге «Церковного государства», гл. 7, и Альштед[79] в гл. 6 своих «Школьных рассуждений» советуют посылать в школу родного языка только тех девочек и мальчиков, которые со временем будут заниматься ремеслами, мальчики же, которые по решению своих родителей предназначаются к высшему образованию, должны быть направляемы не в школу родного языка, но прямо в латинскую школу. Альштед прибавляет: «Пусть, кто хочет, не соглашается. Я предлагаю эту дорогу и тот путь образования, на который я желал бы направить тех, кого я хотел бы видеть наилучше образованными». Но соображения нашей дидактики заставляют с этим не соглашаться.

I.

2. А именно: 1) *Мы стремимся к общему образованию в области всего человеческого для всех, кто родился человеком.* Следовательно, нужно вести всех вместе до тех пор, пока можно вести вместе, чтобы все взаимно друг друга воодушевляли, поощряли, побуждали.

II.

2) *Мы желаем, чтобы всех формировали во всех добродетелях,* а именно, в скромности, согласии, готовности к взаимным услугам. Поэтому не нужно разделять их так рано и не следует давать некоторым из них повода превозноситься перед другими и презирать их.

III.

3) *Представляется несколько преждевременным решать на шестом году от роду, к какому призванию кто-либо годен, к занятиям науками или к ремеслу;* в этом возрасте еще недостаточно проявляются умственные способности и наклонности; то и другое лучше выяснится впоследствии. Какие травы в саду выпалывать,

какие оставлять, узнаешь лишь после того, как они подрастут, а не тогда, когда они еще очень малы. Ведь *не только дети богатых, или знатных, или должностных лиц рождаются для высоких званий, чтобы для них одних должна была быть открыта латинская школа, а остальные дети безнадежно бы от нее отстранялись.* Ветер веет, где хочет, и не всегда начинает дуть в определенное время.

IV.

3. 4) Четвертым основанием у нас является то, что *наш всеобщий метод имеет в виду не одну только безмерно любимую нимфу — латинский язык, но ищет пути к развитию равным образом и родных языков всех народов,* чтобы всякое дыхание все более и более хвалило Господа. Этого стремления не следует расстраивать столь произвольным перескакиванием через всю школу родного языка.

V.

4. 5) *Учить кого-либо иностранному языку, прежде чем он овладеет родным языком, — это то же самое, как если бы кто-либо вздумал учить своего сына ездить верхом ранее, чем он научится ходить.* Как Цицерон заявлял, что он не может учить произносить речи того, кто не умеет говорить, так при нашем методе мы признаёмся, что не можем учить латыни того, кто не знает родного языка, так как последний язык мы предназначили в качестве руководителя к первому.

VI.

5. 6) Наконец, так как мы *стремимся к реальному образованию,* то ученики одинаково легко могут пройти то, что относится к внешнему миру, с помощью книг на родном языке, которые дают названия вещей. После этого они тем легче изучат латинский язык, прилагая к известным уже вещам только новые названия, прибавляя в хорошей последовательности к фактическому познанию вещей познание их причинных связей.

Пределы и цели школы родного языка.

6. Итак, принимая во внимание наше предложение о делении школы на четыре ступени, *школу родного языка мы определяем таким образом: назначение и цель школы родного языка будут состоять в том, чтобы все дети между шестью и двенадцатью (или тринадцатью) годами научились тому, пользование чем простиралось бы на всю их жизнь. Именно:*

I. *Легко читать все напечатанное и написанное на родном языке.*

II. *Писать сперва красиво, потом быстро и, наконец, правильно,* согласно с правилами грамматики родного языка, которые надо будет изложить ученикам в самой простой форме и установить упражнения для усвоения их.

III. *Считать цифрами и на счетах,* смотря по надобности.

IV. *Все измерять правильно* всеми способами: длину, ширину, расстояние и пр.

V. *Петь все употребительные мелодии,* а кто более способен, того обучать также началам художественной музыки.

VI. Выучить наизусть бóльшую часть псалмов и духовных гимнов, которые употребляются в церкви в каждой местности, чтобы воспитанные на прославлении Бога дети могли (как говорит апостол) научать и вразумлять друг друга псалмами, гимнами и духовными песнями, воспевая во благости в сердцах своих Бога (Кол., 3, 16).

VII. Сверх катехизиса ученики должны тончайшим образом знать историю и наиболее выдающиеся тексты всего Священного писания, чтобы могли воспроизвести наизусть.

VIII. Ученики должны *усвоить учение о нравственности выраженное в правилах, поясненное примерами сообразно с развитием этого возраста, понимать его и стараться применять на деле.*

IX. *О политическом и экономическом положении они должны знать настолько, насколько это необходимо для понимания того, что происходит у них на глазах ежедневно дома и в городе.*

X. Иметь понятие в самых общих чертах об истории сотворения, падения и искупления мира, управляемого мудростию божией.

XI. Кроме того, *изучить основы космографии: о круглой форме неба, о шаровидности висящей посредине земли, об океане, омывающем землю, о разнообразных изгибах морей и рек, о более значительных частях света, о главных государствах Европы; особенно же ученики должны заучить города своей родины, горы, реки и всё, что есть в ней достопримечательного.*

XII. Наконец, *ученики должны ознакомиться со всеми более общими ремесленными приемами* отчасти с той только целью, чтобы не оставаться невеждами ни в чем, касающемся человеческих дел, отчасти даже и для того, чтобы впоследствии легче обнаружилась их природная наклонность, к чему кто чувствует преимущественное призвание.

Почему здесь ставятся столь широкие цели.

7. И если это все надлежащим образом будет выполнено в этой школе родного языка, то не только для тех юношей, которые поступят в латинскую школу, но и для тех, которые посвятят себя земледелию, торговле и ремеслам, не может встретиться нигде ничего настолько нового, с чем бы они хоть отчасти не были уже знакомы. Таким образом, то, чем впоследствии каждый будет заниматься в области своей деятельности, или чтó будет слышать на священных собраниях или в других местах, или, наконец, читать в каких-либо книгах, — все будет или только более полным освещением, или более подробным разъяснением вещей, уже ра-

нее известных, и ученики окажутся на самом деле способными все это более правильно понимать, выполнять, обсуждать.

Средства, пригодные для достижения этих целей:

I. Классы.

8. Для достижения этих целей должны служить следующие средства:

I. *Все ученики школы родного языка, занятия в которой продолжаются шесть лет, должны делиться на шесть классов, занимающихся, насколько возможно, в отдельных помещениях, чтобы они не мешали друг другу.*

II. Книги.

II. *Для отдельных классов должны быть предназначены свои особые книги,* которые бы исчерпывали все нужное для этого класса (насколько дело касается материала для научного, нравственного и религиозного образования), чтобы ни в каких других книгах не было необходимости, пока ученики находятся на данной стадии обучения, но зато уже с помощью указанных книг они безошибочно достигали бы намеченной цели. Необходимо, чтобы эти книги исчерпали весь родной язык, т. е. все названия вещей, которые по своему возрасту способны усвоить дети, и главные, наиболее употребительные обороты речи.<...>

Глава XXX

ОЧЕРК ЛАТИНСКОЙ ШКОЛЫ

Ее цели: четыре языка и вся энциклопедия наук.

1. *Ее целью мы ставим — вместе с четырьмя языками исчерпать всю энциклопедию наук.* Из тех юношей, которых мы правильно проведем через эти классы, должны выйти:

I. *Знатоки грамматики,* которые прочно усвоили все явления языка и в состоянии разъяснить их в латинском и родном языках в совершенстве, а в греческом и еврейском — насколько это необходимо.

II. *Диалектики,* вполне опытные в определении и различении понятий, в доказательствах и опровержениях.

III. *Риторики,* или *ораторы,* умеющие изящно говорить на любую тему.

IV. *Знатоки арифметики.*

V. *Геометры* — как для различных жизненных потребностей, так и потому, что эти знания особенно пробуждают и изощряют способности к изучению других предметов.

VI. *Музыканты* — как на практике, так и в теории.

VII. *Астрономы,* которые знакомы по крайней мере с основами учения о сфере и ее вычислениями, так как без этого не будут ясны ни физика, ни география, ни бо́льшая часть истории.

2. Это и были те прославленные семь свободных искусств, знанием которых, по обычному мнению, должен обладать магистр флософии. Но для того чтобы стать выше, ваши ученики должны, сверх того, быть:

VIII. *Физиками*, которые бы понимали строение мира, силу элементов, различие животных, свойства растений и металлов, строение человеческого тела и пр. как в отношении того, чем они являются сами по себе, так и в применении к потребностям жизни, что тем самым исчерпает и часть медицины, земледелия и остальных механических искусств.

IX. *Географами*, которые отчетливо представляли бы себе очертания земного шара и морей с островами, рек, государств и пр.

X. *Хронологами*, которые хорошо знали бы принципы летосчисления от начала времен по периодам.

XI. *Историками*, которые могли бы перечислить наиболее важные перемены в судьбах человеческого рода в главнейших государствах, в церкви и различные обычаи и события из жизни целых народов и отдельных деятелей.

XII. *Моралистами*, которые бы умели точно различать все роды и виды добродетелей и пороков. Последних должно избегать, первым — следовать как в общей идее, так и в специальном приложении, например: к жизни экономической, политической, церковной и пр.

XIII. Наконец, мы желаем, чтобы они были богословами, которые бы не только хорошо знали основы своей веры, но и могли бы защищать их с помощью Священного писания.

3. *Мы желаем, чтобы по окончании этого шестилетнего курса юноши достигли бы во всех этих областях если не полного совершенства* (ведь, с одной стороны, совершенства не допускает юношеский возраст, так как для закрепления теории практикой нужен продолжительный опыт, а с другой — в шестилетие невозможно исчерпать океана учености), *то во всяком случае твердого основания для приобретения совершенной учености в какой-либо области в будущем.*

Путь к этим целям — через шесть классов.

4. Согласно с различными задачами намеченного шестилетнего образования, надо учредить для него шесть различных классов, названия которых, начиная с низшего, могли бы быть следующие:

Класс	I. Грамматический.	IV. Моральный.
	II. Физический.	V. Диалектический
	III. Математический.	VI. Риторический

Почему за грамматическим классом не должны непосредственно следовать риторический и диалектический классы?

5. Я надеюсь, что никто не будет оспаривать того, что мы предпосылаем, точно ключ ко всем наукам, грамматику. Но тем, кто привычку считает за закон, могло бы показаться удивительным то,

что *мы отодвигаем так далеко диалектику и риторику, ставя их позади реальных наук. Однако так нужно. Ведь мы уже показали, что с вещами нужно знакомиться ранее, чем со способами их проявления, т. е. с содержанием ранее, чем с формой, и что такой ме*тод единственно пригоден в том, чтобы располагать знанием вещей прежде, чем нам предложат судить о них или красноречиво излагать их. Иначе, что́ ты будешь исследовать или в чем будешь убеждать, если у тебя готовые все способы различения и изложения вещей, но ты не знаком с самими вещами, которые ты желаешь исследовать или в которых желаешь убеждать? Как невозможно, чтобы родила девушка, не забеременев, так невозможно разумно говорить о вещах тому, кому не дано заранее знания вещей. *Вещи сами по себе есть то, что они есть, хотя бы их не касался никакой разум и никакое слово, но разум и слово вращаются только вокруг вещей и зависят от них, а употребляемые без вещей, если предположить такую глупую и смешную попытку, они либо обращаются ни во что, либо становятся бессмысленным звуком.* Итак, ввиду того что рассуждение и речь основываются на вещах, сама необходимость требует предпосылать им такое основание.

Почему учение о нравственности становится позади учения о природе?

6. *Что учение о природе должно быть предпосылаемо учению о нравственности,* хотя у многих бывает наоборот, это убедительно доказали ученые мужи. Липсиус[80] («Физиология», кн. I, гл. 1) пишет так: «Мы одобряем мнение великих авторов, и мы, в согласии с ними, требуем, чтобы прежде всего преподавалась физика. Эта часть (философии) доставляет большое удовольствие: она способна привлекать нас и задерживать наше внимание; к ней чувствуешь большое почтение, а блеск явлений природы возбуждает наше удивление; наконец, ум подготовляется и развивается для того, чтобы с пользой слушать этику».

Почему по примеру древних математика не предпосылается физике?

7. *Относительно математического класса может возникнуть сомнение, должен ли он следовать за физическим классом или предшествовать ему.* Правда, древние начинали истинное рассмотрение вещей с математических занятий, отчего и дали имя «наук» по преимуществу, а Платон не хотел, чтобы в его академию входил кто-либо, не знающий геометрии. Причина этого понятна, так как эти науки, занимаясь числами и количествами, ближе к чувству и поэтому более легки и точны; они возбуждают и укрепляют силу воображения и, наконец, располагают и возбуждают даже к другим предметам, которые более удалены от чувства.

Ответ.

8. Вообще говоря, это верно. Однако здесь нужно обратить внимание и на нечто другое. Именно: 1) Мы советовали в школе родного языка развивать чувства и пробуждать ум посредством того, что воспринимается о числах. Следовательно, наши ученики уже не будут здесь совсем не знающими геометрии. 2) Наш метод идет вперед всегда последовательно. Поэтому, ранее чем переходить к высшим исследованиям о величинах, удобно вставить учение о конкретном, о телах, которое должно составить переходную ступень к более глубокому пониманию абстрактных отношений. 3) К курсу математического класса мы присоединяем очень многое из того, что касается искусства легкого и верного познания, которого едва ли можно достигнуть без естествознания; это последнее мы и предпосылаем. Тем не менее, если другие соображения или сама практика приведут к другому выводу, мы возражать не будем. Теперь же, согласно с имеющимися у нас доводами, мы можем решать этот вопрос лишь изложенным выше образом.

Физике нужно предпосылать метафизику, но какую?

9. После того как таким образом будет приобретен достаточный опыт в пользовании латинским языком с помощью «Преддверия» и «Двери», которые мы предназначали для первого класса, мы *советуем предложить ученикам самую общую науку. Эту науку называют «первой философией», а обычно «метафизикой»; по нашему же мнению, ее правильнее было бы назвать «профизикой» или «гипофизикой» (наукой, предшествующей естествознанию или ему подчиненной)*[81]. Метафизика должна открывать первые и самые последние основы природы, именно основные условия всех вещей, свойства и различия с самыми общими нормами всех вещей, как с определениями понятий, так и с аксиомами, идеями и их построением. Когда все это будет изучено (а сделать это по нашему методу чрезвычайно легко), можно будет приступить к рассмотрению всех частностей таким образом, чтобы казалось, что большей частью они как бы уже были известны ранее, и ни в чем не представлялось бы ничего нового, кроме приложения общего к каждому частному явлению. Задержавшись на этом приблизительно триместр (ведь все это будет усвоено чрезвычайно легко, так как это будут только как бы те чистые основы, которые каждый здравый человеческий ум своим врожденным смыслом мог бы воспринять сам), можно было бы далее непосредственно от общих основ перейти к рассмотрению видимого мира, чтобы чудесные явления природы (показанные во введении к физике) постепенно все более выяснились, прежде всего, частными примерами из природы. Благодаря этим занятиям класс должен быть назван физическим.

За физическим классом следует математический, за ним — класс этики.

10. От сущности вещей следует перейти к более точному исследованию случайных признаков вещей, что мы называем математическим классом.

11. *Затем учащимся придется рассматривать самого человека с действиями его свободной воли как владыку вещей, чтобы они научились наблюдать, что́ подлежит нашей власти и нашей воле и что нет, каким образом следует приводить все в надлежащий порядок согласно мировым законам и т. п.*

Этому будут учиться на 4-м году в классе этики. Но все это нужно будет рассматривать уже не только с точки зрения исторической — как что-либо происходит, как это имело место в начальной школе родного языка, но и в причинной связи, так чтобы ученики приучились обращать внимание на причины вещей и их следствия. Однако в этих первых четырех классах нужно остерегаться примешивать сюда какие-либо спорные вопросы, так как это мы предложили бы целиком отложить на пятый класс, как мы это сейчас и увидим.

Класс диалектики.

12. По предварительном ознакомлении учащихся с самыми краткими правилами умозаключений в классе диалектики мы предлагали бы пройти предметы физики, математики и этики и основательно рассмотреть здесь только то, что имеет особое значение и вызывает среди ученых разногласие. Здесь может быть изложено: происхождение и состояние вопроса, тезис и антитезис, верные или вероятные аргументы защиты того или другого; затем пусть будут вскрыты ошибка одного из двух утверждений и самый повод к этой ошибке, ложные доказательства и подлинные доказательства в пользу истинного тезиса и т. п. Или, наоборот, если то и другое утверждение заключает в себе частицу истины, то пусть будет показано их примирение между собой. Таким образом, одна и та же работа будет представлять собой и самое приятное повторение ранее пройденного, и чрезвычайно полезное разъяснение непонятного ранее. Самое искусство делать умозаключение, исследовать неизвестное, разъяснять темное, различать сомнительное, опровергать ложное и, наконец, приводить оружие самой истины, опровергать ложное и, наконец, приводить в порядок запутанное будет сжато при помощи постоянных примеров, т. е. кратким и действенным путем.

Класс риторики.

13. *Последним классом будет класс риторики. В нем мы предлагали бы упражнять учащихся в истинном, легком, приятном применении всего до сих пор изученного, откуда было бы видно, что ученики наши кое-чему научились и пробыли у нас не напрасно.* Согласно с известными словами Сократа[82]: «Заговори, чтобы я тебя увидел», мы желаем теперь образовать для мудрого красно-

речия язык тех, чей ум до сих пор мы развивали для приобретения мудрости.

14. Итак, предпослав самые краткие и самые ясные правила красноречия, мы приступаем к упражнениям, т. е. к подражанию каким-либо лучшим мастерам красноречия, причем, однако, не следует постоянно держаться одного и того же материала, чтобы, попеременно направляясь во все области истины и разнообразие вещей, в сады человеческой добродетели и в рай божественной мудрости, ученики умели прекрасно выразить и, где требует необходимость, могли защитить все, что они считают истинным и хорошим, т. е. полезным, приятным, честным. Для достижения этой цели они будут иметь уже на этой ступени весьма значительную подготовку, а именно прекрасное знание всевозможных вещей и вполне достаточный запас слов, фраз, пословиц, изречений, историй и пр.

Изучение истории нужно распределить по всем классам.

15. Впрочем, если окажется нужным, об этом более подробно в другом месте. Сама практика даст остальное. Прибавить нужно только следующее: *так как знание истории, как известно, есть самая прекрасная часть образования и как бы освещает всю жизнь, то и желательно распределить ее по всем классам этого шестилетия,* чтобы наши ученики хорошо знали все то, что было сделано или сказано достопримечательного во всей древности. Однако желательно распределить эти занятия историей таким образом, чтобы они не только не увеличивали труда учеников, а облегчали бы его и являлись отдыхом (приправой) для более серьезных занятий.

И каким образом.

16. Например, можно для каждого класса составить особую книжку, заключающую в себе определенного рода истории, так чтобы можно было предложить:

В классе
- I — сокращенную библейскую историю,
- II — историю естествознания,
- III — историю искусств — о разного рода изобретениях,
- IV — историю морали — выдающиеся примеры добродетелей и т. п.,
- V — историю обрядов — о различных религиозных обрядах у народов,
- VI — историю всеобщую, т. е. историю всего мира и главнейших народов, преимущественно историю своего отечества: все в сжатом виде, но не пропуская ничего необходимого.

Напоминание о необходимости здесь постоянно единого метода.

17. О специальном методе, которым должно пользоваться в этих школах, скажу теперь только следующее. Мы предложили бы, чтобы обычные школьные четыре часа распределялись так: оба утренних часа (после молитвы) должны посвящаться той науке или тому искусству, от которых класс носит свое название; пер-

вый час после полудня должна занимать история, второй час — упражнение в стиле, упражнение голоса, рук, сообразно с тем, чего требует материал каждого класса.

Глава XXXI

АКАДЕМИЯ

Почему здесь говорится об академии?

1. На академию, конечно, наш метод не распространяется. Но что мешает нам высказать наши пожелания и по поводу академии? Мы выше сказали, что *академии с полным правом предоставляют завершение и дополнение всех наук и все высшие предметы образования.*

Три пожелания об академии.

2. Итак, мы предложили бы, чтобы там:

I. Велись действительно все исчерпывающие занятия, чтобы ничего не оставалось в науках и в человеческой мудрости, что не служило бы там предметом изучения.

II. Употреблялись наиболее легкие и верные методы, чтобы дать всем, кто сюда приходит, основательную ученость.

III. *Общественными почетными должностями награждались только те, кто успешно достиг намеченной цели и стал достоин и способен к тому, чтобы ему можно было вверить управление человеческими делами.*

Вкратце отметим, чего, по нашему мнению, требуют эти отдельные пожелания.

I. Чтобы они поистине были универсальными для научных занятий.

3. Чтобы академические научные занятия были универсальными, для этого необходимы:

I. *Ученые и знающие профессора* всех наук, искусств, предметов, языков, которые бы извлекали из себя все эти знания, как из живой сокровищницы, и сообщали все для всех.

II. *Избранная библиотека различных писателей,* доступная для всевозможного пользования.

II. Метод они должны иметь поистине универсальный, где нужно соблюдать следующее.

4. Академические работы будут продвигаться вперед более легко и успешно, *если, во-первых, мы туда будем посылать только избранные умы, цвет человечества, а остальных направим к плугу, ремеслам и торговле, смотря по их природной склонности.*

5. *Во-вторых, если каждый посвятит себя тому виду занятий, к которому, как это можно заключить по верным признакам, его предназначила природа.* Ибо по природным дарованиям один является музыкантом, поэтом, оратором, физиком и т. д., в то время как другие более склонны к богословию, медицине, юриспруденции. ⟨...⟩

6. *В-третьих, натуры высокоразвитые надо поощрять ко всему, чтобы не было недостатка в людях, получивших всестороннее образование и вполне обладающих мудростью.* ⟨...⟩

ВСЕОБЩЕГО СОВЕТА ОБ ИСПРАВЛЕНИИ ДЕЛ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ

Часть четвертая

ПАМПЕДИЯ,

в которой ведется совет о всеобщем воспитании умов и о подчинении всех дел жизни такому порядку, чтобы ум каждого человека, в любом возрасте имея увлекающее его занятие, мог стать садом радостей, и предлагаются образцы этого возвышенного и небезуспешно начатого предприятия. ⟨...⟩

Глава I

ЧТО ТАКОЕ ПАМПЕДИЯ И ПОЧЕМУ ОНА ЖЕЛАТЕЛЬНА (1—10). В КАКОМ СМЫСЛЕ НЕОБХОДИМО СТРЕМИТЬСЯ К ВОСПИТАНИЮ ВСЕХ ЛЮДЕЙ ВО ВСЕМ И ВСЕСТОРОННЕ (11—15)

1. Пампедия есть универсальное воспитание всего человеческого рода. У греков *педия* означает обучение и воспитание, посредством которых люди становятся культурными, а *пам* означает всеобщность. Итак, речь идет о том, чтобы обучались все, всему, всесторонне[1].

6. ⟨...⟩ Первое наше желание в том, чтобы до полноты человечности были развиты не отдельные, или немногие, или многие люди, а все и каждый, молодые и старики, богатые и бедные, знатные и незнатные, мужчины и женщины, — словом, каждый, кому было суждено родиться человеком, чтобы в конце концов весь род человеческий пришел к культуре независимо от возраста, сословия, пола и народности.

7. Во-вторых, мы желаем, чтобы каждый получивший правильное образование человек достиг полноты культуры и не только в одном, или некоторых, или даже многих направлениях, но во всех, способствующих совершенству человеческой природы; чтобы он умел находить истину и видеть ложь; любил добро и не позволял склонить себя ко злу; совершал то, что должен совершать, и не делал того, чего должен избегать; разумно говорил при необходимости обо всем со всеми, никогда не оставаясь немым, когда надо говорить; и, наконец, чтобы в своих отношениях к вещам, людям и Богу он поступал благоразумно, неопрометчиво и таким образом никогда не отклонялся от цели, своего счастья[2].

8. Причем именно всесторонне; не напоказ и для обмана, но во имя истины. ⟨...⟩

10. Три необычные вещи хотим мы посоветовать (повторяем это для того, чтобы нас поняли): привести к всесторонней культуре (1) *всех,* (2) *во всем,* (3) во имя *всеобщего просвещения.*

11. *Всех:* то есть народы, сословия, сéмьи, каждого человека без всякого исключения. 〈...〉

12. *Во всем:* то есть во всем том, что может сделать человека мудрым и счастливым. 〈...〉 всесторонняя культура духа требует, чтобы все люди (I) имели знание о будущей жизни, воодушевлялись мечтой о ней и прямыми путями были ведóмы к ней; (II) были научены мудро решать дела земной жизни так, чтобы и в ней по мере возможности всё было надежно; (III) учились так идти путем единодушия, чтобы не могли расходиться друг с другом во вред себе ни на земных, ни на вечных путях и умели приводить к согласию других, разногласящих; (IV) и, наконец, были преисполнены усердия в стремлении к тому, чтобы слова и поступки пребывали между собой в наибольшем возможном согласии. 〈...〉

13. *Во имя всеобщего просвещения:* то есть просвещения истиной, чтобы каждый, основательно пройдя ее школу, противостоял блуду и азарту, ходя путями праведности. 〈...〉

14. Не будет ли мне дозволено и в третий раз повторять, чего я желаю? Прошу разрешить ради совершенного прояснения наших целей! Мы хотим научить всех людей пансофии, то есть сделать так, чтобы они умели (I) понимать строение вещей, помыслов и речей; (II) понимать цели, средства и способы осуществления всех действий (своих и чужих); (III) отличать в сложных и запутанных действиях, равно как и в помыслах, и в речах, существенное от случайного, безразличное от вредного и тем самым распознавать всякие искажения мыслей, слов и поступков, чужих и своих, чтобы всегда и везде возвращаться на правильный путь. Если бы всему этому научились все и всесторонне, все стали бы мудрыми, а мир исполнился бы порядка, света и покоя.

15. С учетом всего этого можно дать пампедии уже другое и более точное определение: она — просторный путь в озарению светом пансофии человеческих умов, слов и действий, или искусство вселять благоразумие в умы, языки, сердца и руки всех людей. 〈...〉

Глава II

КАК НЕОБХОДИМО (1—14), КАК ВОЗМОЖНО (15—20) И КАК ЛЕГКО (21—30) ВОСПИТАТЬ В ЛЮДЯХ ПОЛНОТУ ЧЕЛОВЕЧНОСТИ

5. 〈...〉 И раз уж все мы рождаемся, то надо сделать так, чтобы никто не жалел о своем появлении на свет. Но как достичь этого?

6. Во-первых, добившись, чтобы всякий человек жил не как

бессловесная тварь, а по велению разума. Светом его наделены все, да не все умеют пользоваться тем, что у каждого есть, если не обучены. Значит, их надо обучить! ⟨...⟩

7. Надо стремиться не только к тому, чтобы люди не уподоблялись бессловесным тварям, но и к тому, чтобы они достигали высшей мудрости. ⟨...⟩

8. В-третьих, нельзя желать вырождения ни одного человека в нечеловека, и поэтому нельзя не желать, чтобы все получили образование ⟨...⟩

9. Поскольку же единственная причина стольких падений — слепота ума, из-за которой люди не знают ни своего назначения, ни назначения вещей, ни средств для достижения целей, ни правильных способов применить эти средства, то абсолютно необходимо правильно наставить во всем этом всех людей ⟨...⟩ Итак, невозможно себе представить более действенного средства от неумеренностей человеческого рода, как то, чтобы *все* люди начали задумываться, а потом и понимать, *зачем* они живут и *для чего* существует в их мире каждая вещь, сообразно этому пониманию управляя своими действиями.

10. Желать, чтобы и самые варварские народы тоже просветились и избавились от темноты своего варварства, надо потому, что и они — часть человеческого рода, которая должна уподобиться целому, а также потому, что целое не есть целое, пока лишено какой-то своей части, и, наконец, потому, что предпочтение части целому, когда идет речь об обладании каким-либо благом, есть явный признак недостатка либо здравого смысла, либо доброй воли. Кто бы ты ни был, если ты не хочешь показать свою ограниченность или злонамеренность, ты должен больше желать блага для всех, чем своего блага, или блага нескольких твоих близких, или одного твоего народа ⟨...⟩

19. [Способностью к культуре] наделены не только все народы, но и каждое отдельное племя в силу везде одинаковой природы всех людей ⟨...⟩

20. Наконец, почему не научить людей употреблять вещи, а не злоупотреблять ими, показав, что для каждой вещи хорошо находиться и поддерживаться в соответствующем ей состоянии, когда она позволяет легко применить себя по назначению?[3] ⟨...⟩

21. Итак, мы явно не советуем ничего невозможного, предлагая всех людей, без исключения, привести к свету и культуре. Но, поскольку мало одной возможности исполнения (ведь люди ищут еще и легкой доступности исполнения, считая трудное невозможным и не понимая, что значат слова о стремлении добродетели к трудностям), нужно, вне сомнений, доказать, что всё рекомендуемое здесь в силу самого устройства человеческой природы не только желательно и возможно, но доступно и легко, лишь бы мы научились и захотели правильно применить данные нам от Бога средства. Выразим это утверждение в виде нескольких проблем как бы некоей механики[4].

Проблема первая

22. Каждую вещь, в том числе человека, направить к соответствующей цели.

Для этого не требуется особого умения, сто́ит только устранить то, что преграждает путь естественным наклонностям. ⟨...⟩ Итак, освободи человеческий разум от притупляющей его темноты, и он сразу поймет свое величие. ⟨...⟩ Так что для совершенствования каждого человека только и надобно, что умелое руководство. ⟨...⟩

Проблема третья

24. Легким путем научить разумное существо пользоваться разумом. ⟨...⟩ не пустое занятие звать всех людей к обретению того, что они и могут и хотят обрести, лишь бы все об этом знали. Так учи их, чтобы узнали, — и они сумеют, захотят, смогут!

Проблема четвертая

25. Научить людей правильному применению вещей.

⟨...⟩ Итак, да будут все люди обучены правильно познавать вещи и правильно их понимать — и они легко научатся также и правильному применению вещей. ⟨...⟩

Проблема шестая

27. Уничтожить любое варварство.

Для этого не требуется особого искусства; только выведи человека из дикости, то есть из отупляющих случайностей, и перенеси туда, где ему откроется богатое разнообразие вещей, которые можно воспринимать чувствами, взвешивать разумом и — когда речь идет об остающихся вне предела его досягаемости свершениях и событиях — познавать в историческом исследовании ⟨...⟩

30. Вопрос. Надо ли приобщать к образованию слепых, глухих тупоумных — тех, кто из-за недостатка телесного органа не вполне может что-то усвоить? Отвечаю: (1) Человеческая культура не исключает никого, если он человек; насколько такие люди причастны к человеческой природе, настолько их надо приобщить и к культуре, — и даже с особым старанием ввиду их большей потребности в помощи извне, так как их природа из-за внутренних недостатков меньше способна помочь себе. (2) Тем более природа, когда ей что-то помешало развить свою силу в одном, может особенно ярко проявить ее в другом, стоит ей только помочь. ⟨...⟩

Глава III

ЧТО ТАКОЕ ОБУЧЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА ВСЕМУ, СЛУЖАЩЕМУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ПРИРОДЫ (1—12), ПОЧЕМУ ЭТО НЕОБХОДИМО (13—30), КАКИЕ ЕСТЬ К ТОМУ ВОЗМОЖНОСТИ (31—32) И ЛЕГКИЕ ПУТИ (33—48)

1. О необходимости воспитания всех людей сказано достаточно. Теперь надо показать (I), что не только одну сторону человека, но всего человека должно развивать во всем, что служит совершенству человеческой природы; (II) что это возможно в силу самой природы; (III) и, наконец, что этого можно достичь легкими путями. 〈...〉

6. Но мы желаем, чтобы энциклопедической ученостью обладали не одиночки, а все и чтобы их наставляли не только в том, что можно *знать,* но и во всем том, что необходимо *делать* и излагать в *речи;* чтобы отличие людей от бессловесных тварей — их дар разума, языка и свободы разнообразной деятельности с вещами — стало максимальным. 〈...〉

11. Но если принимать во внимание врожденные стремления человека в их совокупности, то человеческая культура складывается из 12 частей. В самом деле, каждый, кто родился человеком, по побуждению своей внутренней природы стремится (I) существовать, то есть жить; (II) существовать уверенно, то есть обладать достоинством; (III) существовать осмысленно, то есть познавать окружающее; (IV) существовать просветленно, то есть понимать познанное; (V) существовать свободно, то есть желать и избирать то, что понято как доброе, не желать и отвергать дурное и, если можно, всем располагать по своему решению; (VI) существовать активно, то есть стремиться не впустую понимать и избирать то, что он понимает и избирает; (VII) обладать, или располагать, многим; (VIII) пользоваться всем, что у него есть, притом уверенно; (IX) при этом выделяться и быть в чести; (X) быть как можно более красноречивым, чтобы находчиво и выразительно передавать свои знания и волнения другим; (XI) пользоваться расположением и благодарностью людей, которые бы ему не завидовали, а поздравляли его с возможностью вести более спокойную, приятную и обеспеченную жизнь; (XII) наконец, пользоваться божией благосклонностью ради внутреннего удовлетворения и ради прочности своего счастья в Боге 〈...〉

16. Людей надо научить так любить земную жизнь, чтобы они захотели жить вечно. Не говорю, что их надо учить любви к жизни (эта любовь настолько обща всему живому, что нет никакой необходимости убеждать людей любить жизнь; многие от чрезмерной любви к жизни даже слишком много грешат всю свою жизнь), но они должны любить насущную жизнь так, чтобы всё следующее за

ней тоже было для них жизнью, а не смертью. Иначе, если на смену жизни приходит смерть, лучше было бы не родиться.

17. В интересах каждого человека исправно заботиться о своем здоровье. Ведь если хрупкая хижина человеческого тела, в которой обитает небесный гость, будет в каких-то частях ущербна, или расшатана, или расслаблена, то что останется гостю, как не заболеть самому с досады и тем самым ограничить свою деятельность? ⟨...⟩

18. Очень важно вести людей к познанию многих вещей, чтобы они вбирали всё, что только можно вобрать чувством, разумом и верой; для предотвращения в разуме, а затем и в воле, и в действиях тех зияний, которые возникают от незнания необходимых вещей. Все вещи созданы для человека, чтобы приносить ему какую-либо пользу; но они не могут ее принести, если их не применить, а применить их нельзя без знания. ⟨...⟩

19. Но мало познать вещи извне; людей надо привести к пониманию сути, предупреждая заблуждения, возникающие при поверхностном наблюдении непонятных вещей. ⟨...⟩

20. Очень важно, чтобы люди научились и умели свободно, по собственному решению избирать верно понятые вещи и так же пользоваться ими; ⟨...⟩ А кто принуждает других принять свои собственные взгляды, требуя слепого согласия и повиновения, те насилуют человеческую природу. ⟨...⟩

21. Очень важно для человечества и то, чтобы люди стали прилежными и трудолюбивыми. ⟨...⟩ Значит, и с этой стороны мир мог бы быть в блаженном состоянии, если бы все люди были приучены к постоянному усердию.

22. Желательно, чтобы люди жили в изобилии (каждый по своей потребности), поэтому всех надо научить искусству богатеть, т. е. все должны уметь обеспечить себя, не знать нужды и потому не желать чужого и не возмущать мир своей жадностью. ⟨...⟩

23. Желательно, чтобы все люди жили в обеспеченности; всех надо научить достигать этого. Под обеспеченностью я понимаю честное спокойствие ума, возникающее от мирного и безмятежного владения и пользования своим достоянием. ⟨...⟩

24. Желательно, чтобы все люди были уважемы и никто не испытывал позора — как потому, что человек из всех созданий самое совершенное и у Бога самое почитаемое, так и потому, что он не переносит позора и за унижение готов мстить. ⟨...⟩

25. Желательно, чтобы никто не немотствовал, но все были способны излагать свои нужды Богу и людям. ⟨...⟩

26. Во всех людях надо воспитать мирные нравы, чтобы не совращались те, у кого от природы добрый характер, и вернулись к праведности те, у кого злой. Ибо прав поэт:

> Самый суровый дикарь непременно нравом смягчится.
> Стóит к природе ему терпеливым прислушаться ухом[5].

27. Но всего важнее для всех людей, чтобы прежде всего, во всем, в завершение всего души полнились любовью, ради стяжа-

ния милости божией, без чьей воли нет ничего в человеке. Не будет любви — при всех наших прочих трудах мы останемся просто *грызунами*, забравшимися в норы своей суеты ⟨...⟩

Проблема VII

41. Сделать людей деятельными, находчивыми, старательными.

Человек от природы полон жизни, любит движение и деятельность и нуждается только в благоразумном водительстве. Как ум постоянно занят какими-либо размышлениями, а воля — избранием чего-либо, так исполнительные способности непрестанно заняты совершением задуманного и избранного. Внешних побуждений при этом совсем не надо, каждый их носит в себе; надо только направить человека так, чтобы беспорядочные инстинкты не вывели его за пределы должного[6]. Три вещи вернее всего помогут достичь этого. (I) Надо раньше начать упражнения в движении и деятельности для приобретения подвижности, которая не так легко утрачивается, если укреплена навыком. Значит, надо позволять детям играть, бегать и всегда что-то делать, за исключением неположенного. (II) Пусть учатся всё, что делают, делать по-настоящему, то есть с рвением и нeленостно. (III) И пусть учатся всё делать с какой-либо целью, серьезной или игривой, ради похвалы или победы. ⟨...⟩

Глава IV

ВСЕСТОРОННЕ ОБУЧАТЬ ВСЕХ ВСЕМУ: ЧТО ЭТО ЗНАЧИТ (1) И ЧЕМУ СЛУЖИТ (2—6), НАСКОЛЬКО ЭТО ВОЗМОЖНО (7—11) И КАК ЛЕГКО (12—18). ПЕРЕХОД К СЛЕДУЮЩИМ ГЛАВАМ (19—22)

Я уже говорил о том, что началом воспитания человеческого рода должно быть облагораживание не только всех и во всем, но и всестороннее. Что такое это всестороннее облагораживание? Оно означает приобретение благородства не ради внешнего впечатления, но истинного, с весомой пользой для жизни настоящей и будущей: так, чтобы всякий, кто воспитан в мудрости, красноречии, науках, гражданственности и благочестии, стал не полузнайкой, а знатоком; не балагуром, а красноречивым; не хвастливым начинателем дела, но способным его завершителем; не маской добродетели, но самой добродетелью ⟨...⟩

3. Если этот мировой театр должен измениться до основания, то необходимо, чтобы до глубочайших основ изменились все человеческие занятия, и именно таким образом, как указывает Пансофия, то есть чтобы всё, чему человека учат и чему он учится, было (I) не разрозненным и частичным, но единым и цельным;

(II) не поверхностным и кажущимся, но прочным и реальным; (III) не тягостным и принудительным, но мягким и приятным, а потому прочным. Изложу (методом, уже принятым) необходимость, затем возможность и, наконец, легкость достижения этих трех желанных вещей, если только взяться за дело со всей разумностью.

4. Что всё надо брать в совокупности, а не разрозненно и отчасти, доказывает то подтвержденное опытом соображение, что, когда вся сила человеческой природы привязана только к чему-то одному и не обращена ко всеобщему театру мира, она не может сохранить свою гармоничность, но пагубно сворачивает с прямого пути с неизбежным вредом для себя, для вещей и для других людей. ⟨...⟩

5. Опять-таки надо желать, чтобы все люди были воспитаны основательно, а не поверхностно; чтобы были подведены к истине, а не к мнениям или видимостям: ибо видимость без основания в вещах ни к чему не ведет, кроме обмана. ⟨...⟩

6. Желательно также, чтобы образование мягко и приятно вело человека к непринужденному изяществу и к упорству в добре, вплоть до надежных достижений. ⟨...⟩

8. Признаем, что всестороннее образование (formatura) людей не лишено трудностей, вытекающих из четырех причин. Во-первых, человек самое сложное существо, требующее само по себе стольких стараний и забот во избежание своей порчи, сколько все остальные, вместе взятые. ⟨...⟩

9. Во-вторых, характер человеческой природы таков, что именно благодаря своему первенствующему положению человек с трудом подчиняется управлению. ⟨...⟩

11. На пути правильного образования человека есть еще одно могучее препятствие: примеры пагубных мнений и нравов, которые проникают также (и главным образом) в среду молодежи и уводят ее на неправедный путь. ⟨...⟩

12. Верно, что все эти обстоятельства затрудняют воспитание. Но верно и то, что, устранив причины, можно устранить или уменьшить и трудности. ⟨...⟩

13. Надо, кроме того, укротить разнузданность неограниченной свободы, поставив преграды разума для страстных порывов воли, чтобы она ясно видела, что не может слепо требовать выполнения своих желаний без ущерба для себя и поэтому должна сама себя укрощать. Воле будет легче переносить бразды чужого правления, если она сама привыкнет укрощать себя во всем, в чем увидит противоречие разуму, тем более если бы удалось всё устроить так, чтобы каждое дело человек делал не по принуждению, но как бы самопроизвольно (по собственной воле и влечению).

16. Ведь в самой человеческой природе уже заложены разумность, воля и способность исполнения, пищей которым служат истина, благо и Единое, или единящее (то есть Возможное). Природе человека свойственно настолько почитать истину, что че-

ловек поверит и в ложь, если она придет под видом истины. Всё доброе человек так любит, что может пожелать и зла, если оно приходит под покровом добра. И ко всякому возможному благу его так влечет, что он попытается совершить и невозможное, если оно предстанет в окраске возможного. (В самом деле, люди верят неправде только потому, что принимают ее за правду; любят зло, лишь поскольку убеждены, что это добро; пытаются одолеть невозможное только потому, что принимают его за возможное.) Предложи разуму что-либо действительно истинное, он тотчас поймет; воле — что-либо действительно доброе, она тотчас ухватится; умению — что-либо действительно возможное, и оно тотчас сделает, коль скоро представится путь осуществления. ⟨...⟩

19. Из предыдущих трех глав можно вывести три последующие. В самом деле, люди должны быть образованы: (I) *все* — следовательно, понадобятся *мастерские культуры* (officinis Culturae), универсальные школы для воспитания всех; назовем это ***ПАНСХОЛИЕЙ***; (II) *во всем* — и, следовательно, будут нужны универсальные орудия воспитания, то есть книги, которые будут содержать всё; назовем это ***ПАНБИБЛИЕЙ***; (III) *всесторонне* — и следовательно, потребуются универсальные учителя, которые сумели бы наставлять всех, всему и всесторонне; назовем это ***ПАНДИДАСКАЛИЕЙ***.

20. До сих пор ни того, ни другого, ни третьего по-настоящему не было, и поэтому мир пресмыкался в убожестве. В самом деле, у некоторых народов не было никаких школ, а потому никакой культуры, только неприкрытая грубость и варварство; у других были, но дурные, почему их культура была извращенной, более способной не улучшать человеческую природу, а еще больше ее портить. Кое-где были школы по замыслу даже весьма хорошие, благочестивые, нравственные, но неудовлетворительные по своему устройству — беличье колесо и лабиринт. Итак, надо позаботиться, чтобы школы были созданы везде, для пользы всего человеческого рода, причем согласно замыслу божьему, для восстановления, а не просто залатывания образа божия в людях; они должны стать прекрасным садом, где всё служило бы приятной пользе.

21. Опять-таки у одних народов нет никаких книг, а у других они в избытке и не помогают умам, а загромождают их: они или полны разнообразными ошибками (философскими, медицинскими, политическими и религиозными), или если и преподносят истину, то из-за порочности метода в спутанном виде[7]. Надо усовершенствовать это орудие человеческой культуры, книги, так чтобы не было народа, лишенного их, и чтобы бесконечное их множество было приведено к порядку: избыток превращен в достаток, прихотливый произвол учений — в утвержденность истины, сбивчивость — в прекрасную связность.

22. Нечто подобное будет и с воспитателями человеческого рода: они должны быть везде, они должны быть только хорошими, должны быть обучены и способны обучать, то есть и понимать всё,

что делает человека человеком, и быть в состоянии передавать это другим.

23. Это правильный порядок вещей послужит нормой и для изложения в последующих главах того, как соответственно каждому человеческому возрасту должны быть подготовлены школы, книги, учителя и какими все они должны быть, а именно пансофическими, постепенно ведущими всех к совершенству.

24. Великолепно было бы соблюсти и осуществить также, (I) чтобы каждый, кто родился человеком и научен пользоваться разумом, сам для себя стал школой, книгой и учителем; (II) чтобы каждый в беседах с другими был школой, книгой и наставником также и для своего ближнего (III) и, наконец, чтобы нигде не было недостатка в народных школах (collegiatae scholae), общедоступных книгах (publici libri) и учителях.

Глава V

ПАНСХОЛИЯ, ИЛИ О ПОВСЕМЕСТНОМ ОТКРЫТИИ ШКОЛ И О НЕОБХОДИМОСТИ, ВОЗМОЖНОСТИ И (ПРИ РАЗУМНОМ ВЕДЕНИИ ДЕЛА) ЛЕГКОЙ ОСУЩЕСТВИМОСТИ ЭТОГО

1. Как для всего рода человеческого весь мир — это школа, от начала и до конца веков, так для каждого человека его жизнь — школа, от колыбели до гроба. ⟨...⟩

5. Очень легко достичь, чтобы всякая жизнь стала школой. Лишь бы дать каждому возрасту делать то, к чему он способен, и всю жизнь человек будет иметь, чему учиться, что делать, в чем преуспевать и откуда собирать плоды жизни. ⟨...⟩

6. Весь срок человеческой жизни (данный ей для совершенствования тела, духа и души) делится на семь частей[8]. Первая из них — зачатие и формирование в лоне матери; вторая — рождение и следующее за ним младенчество; третья — детство; четвертая — отрочество; пятая — молодость; шестая — зрелость; седьмая — старость, сменяющаяся смертью. Так что всего уместнее будет установить семь школ постепенного совершенствования человека. Это школа (I) рождения, более всего схожая с началом года, месяцем январем; (II) младенчества, подобная февралю и марту, когда набухают почки; (III) детства, подобная апрелю, украшающему деревья цветением; (IV) отрочества, подобная маю, когда начинают образовываться плоды; (V) молодости, подобная июню, когда плоды зреют, а ранние поспевают; (VI) зрелости, носящая образ месяцев июля, августа, сентября, октября и ноября, когда собирают всевозможные плоды и готовятся к наступающей зиме; (VII) старости, подобная декабрю, который замыкает круговорот года и всё завершает.

7. Первая школа будет всюду, где родятся люди; вторая — в каждом доме; третья — в каждой деревне; четвертая — в каждом городе; пятая — в каждом государстве или провинции; шестая — во всем мире; седьмая — везде, где окажутся старые люди. Первые две могут называться частными школами, ибо забота о них падает лично на родителей; средние три могут называться общественными, поскольку они находятся под надзором церкви и властей; последние две школы — личные, ибо каждый повзрослей уже настолько, что может и должен стать сам мастером своей судьбы, будучи предоставлен Богу и самому себе.

8. Об общественных школах надо сказать (здесь, в предварении) особо, (I) чтó они собой представляют и почему должны создаваться везде; (II) насколько их создание возможно, (III) причем с легкостью и приятностью, чтобы они были местом не тягостной зубрежки, а увлекательной игры ума.

9. Общественными школами я называю собрания, где молодежь всей деревни, города или всего края группами (agminatim) упражняется в науках и искусствах, в прекрасных нравах и в подлинном благочестии под руководством самых уважаемых мужей (или почтенных женщин), плодом чего должно явиться повсеместное изобилие хорошо образованных людей. Для лучшего понимания объясню всё по частям.

11. Говоря же, что дети должны быть доверены попечению *самых* уважаемых мужей и жен, хочу дать понять, что (I) такое важное дело можно доверить не всякому человеку из толпы, а только самым избранным, (II) причем не молодым, возможно, еще не умеющим владеть собой, а только лицам устоявшегося возраста и проверенной нравственности; (III) и каждый пол должен приличия ради обучаться раздельно.

Но обучаться чему?

12. Во-первых, грамотности, ибо все вообще должны научиться читать и писать. Добавлю еще: искусствам жизни, потому что ни в коем случае нельзя допустить, чтобы молодежь в школах занималась делами, которые ей потом не нужны: она должна заниматься только такими, которые прямо введут ее в круг жизненных обязанностей. ⟨...⟩

13. В интересах общества надо настаивать, чтобы молодежь в общественных школах приучалась к добрым нравам. ⟨...⟩ Значит, прежде всего мы должны стремиться к тому, чтобы каждая общественная школа (publica schola) стала общественной кузницей добродетели ⟨...⟩. В самом деле, к чему баня, если она не смывает грязь? К чему школа, если она не искореняет пороков (душевной нечистоты)?

15. Об обучении же молодежи *группами* я говорю в двух смыслах: имею в виду и *группу молодежи,* где всех приводимых в школу любили и воспитывали бы с одинаковой заботой, *и группу наук,* в которых молодежь должна упражняться. ⟨...⟩ Так мы достигнем того, что из каждой общественной школы получится общественная (I) *здравница,* где обучают жизни и сохранению

здоровья; (II) *палестра,* где приучают к упражнениям в ловкости и силе, которые полезны всю жизнь; (III) *рассадница просвещения,* где все умы озаряются светом наук; (IV) *ораторская школа,* где всех наставляют в умелом владении языком и речью; (V) *мастерская,* где никому не позволят при учении (а потом и в жизни) убивать время наподобие праздно поющих стрекоз в полях, а научат подражать всегда деятельном муравьям в муравейнике: (VI) *кузница добродетелей,* в которых совершенствуются все граждане; (VII) *колыбель гражданской жизни,* где все, учась попеременно подчинению и управлению (словно в маленьком государстве), сызмала привыкнут управлять вещами, самими собой и другими (если кому представится необходимость управлять другими); (VIII) *маленькая церковь,* где вместе с познанием Бога от приставленного к ним пастыря душ и хранителя совести все впитывали бы привычку к богопочитанию, не только по воскресеньям, но и каждодневно проходя катехизацию и слушая маленькие проповеди (приуроченные к детскому возрасточку) с разнообразными поучениями, увещаниями и утешениями.

16. Упомяну, наконец, об *упражнениях.* В каждой общественной школе всё должно держаться на примерах и практике, этом кратком и действенном пути воспитания, а не на поучениях, пути долгом и трудном. ⟨...⟩

17. В заключение коснусь цели своего совета везде основывать такие общественные школы, а именно *их плодом должно быть повсеместно изобилие хорошо образованных людей.* Люди, остающиеся без образования, растут как дикие деревья, как терн, крапива и колючий кустарник; чтобы вырастить людей, нужен большой труд, как при выращивании плодовых деревьев труд посадки, орошения и прививки. ⟨...⟩

20. Итак, призываем везде открывать общественные школы. Везде, где рождаются люди, требуется воспитание, чтобы дары природы из возможных стали действительными. ⟨...⟩

21. Где только в мире рождаются люди, там нет недостатка в учениках: рождением мы посланы в жизнь как в школу. Поэтому, как строить здания можно всюду, где есть строительный материал, камень, дерево и глина, так школы можно создавать всюду, ибо нигде нет недостатка в материале для школы — в молодежи.

28. Но основой успеха будет метод обучения[9]; во всем практический, во всем увлекательный и такой, чтобы благодаря ему школа стала поистине игрой, прекрасной прелюдией ко всей жизни. Это получится, если все занятия жизни мы приведем в доступную детям форму — не только ради лучшего усвоения, но и ради увлекательности, — сочетая их с предметами, которым детский возраст не может не радоваться. Тогда, выйдя из школы и столкнувшись с жизнью, они убедятся, что не видят ничего совершенно нового, а должны справиться лишь с новой и приятной задачей применения своих знаний к серьезным делам[10].

Глава VI

ПАНБИБЛИЯ, О КНИГАХ И ДРУГИХ ИНСТРУМЕНТАХ, ПРИЗВАННЫХ СЛУЖИТЬ УНИВЕРСАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

1. Эту часть можно было бы назвать *паноргании*[11], поскольку всё здесь служит оттачиванию умов. Мы расскажем здесь о том, как надо применять (1) вещи, непосредственно предносящиеся чувствам, (2) рисованные или изваянные вещи (3) и, наконец, описания вещей, посредством речи, то есть книги. Впрочем не все вещи можно принести в школу, как и картины, или это не всегда удобно, так что достаточно обратить внимание на то, какие книги должны быть приготовлены для этой цели.

2. *Панбиблией* мы называем, таким образом, полный набор книг, предназначенных для универсального образования и составленных по законам универсального метода. Стало быть, целые библиотеки? ⟨...⟩ Но Бог дал нам три книги, которые одни исчерпывают всё: полный творениями *мир вовне нас*, полный разумности *ум внутри нас* и выраженное в слове и изложенное в Писании *откровение до нас* ⟨...⟩

3. Эти три книги божией премудрости — настоящая и полная библиотека всего, что на земле и в вечности нужно человеку знать, во что верить, что делать и на что надеяться, — но только для уже пришедших к совершенной премудрости; кто пока еще только на пути к ней, те нуждаются в книгах, ознакомительных и вводящих в эту полную божию библиотеку. О правильной их подготовке и пойдет речь. Главное требование к таким книгам — *прямо, полно, доступно* соответствовать своей цели, истинной человеческой культуре.

4. *Прямо:* чтобы никто, ведомый по этому пути, не мог свернуть в сторону, не мог не прийти к цели. Это удастся, если Бог, наше вечное высшее благо, во всех таких книгах будет представлен как вечная всепревосходящая высота, то есть как жизнь и душа всего, вечно одухотворяющая также и нашу жизнь и вечно поднимающая ее к небесам.

5. *По́лно:* чтобы никто, вставший на этот путь, не смог растерять ничего из всего богатства, имея в виду жизнь настоящую и будущую. Этого достигнем, если всё, являемое Богом в своих театрах[12], здесь будет излагаться с целью сделать людей всесторонне образованными, то есть мудрыми в мыслях, святыми в желаниях и могущественными, силой божией, в делах своих.

6. *Доступно:* чтобы никому ничего в этой жизни не казалось недостижимым. Это удастся, (1) если школьные книги будут по возможности немногочисленны и немногословны, количеством и размерами отпугивать перестанут, вместят всё нужное без обременения чем бы то ни было лишним; (2) если они будут написаны со вкусом, увлекательно благодаря неизменной новизне и

занимательной ясности, без скуки, бывающей от повторов и трудных темнот, (3) если они будут излагать всё с правдивостью настолько ясной и убедительной, чтобы никто не усомнился, что это настоящие ключи к божиим книгам, открывающие дверь к пониманию всех содержащихся в них вещей. Следует немного сказать о каждом из этих требований в отдельности.

7. Я сказал, что такие книги должны быть *немногочисленны*, чтобы не отпугнуть количеством, и все-таки их должно быть несколько, причем существенно различных, а именно сообразно возрастным ступеням, по которым каждый человек шаг за шагом поднимается от колыбели к своему жизненному расцвету. 〈...〉

8. Сколько же будет этих учебных книг? Столько, сколько есть возрастных групп и различных целей воспитания, взаимно подчиненных друг другу. 〈...〉

9. Впрочем, если этих книг будет и больше, не беда, лишь бы они были *немногословны*. 〈...〉

12. Эти книги будут иметь главы-ступени, как внутри себя, так и между собой соединенные, как звенья в цепи: всё последующее должно исходить из предыдущего, как на дереве каждый побег, лист, цветок и плод прорастают из своей почки. 〈...〉

13. Главное, надо будет соблюсти, чтобы все книги были написаны очень ясно и были понятны не только в школе при объяснении, но и самоучкам вне школы. 〈...〉

14. Этому поможет, если большинство книг будет написано в форме диалога, ради красоты и полезности. 〈...〉

15. И удастся достичь того, что школьные книги станут считаться не сокровищницей образования и мудрости (как их величали до сих пор, а как бы воронкой, с помощью которой в разум внимательных читателей переливается всё, что бьет ключом из трех книг божией премудрости, а работа учителей и учеников в школе будет просто передачей света из этих сияющих книг в просветленные головы.

16. Всякая вообще книга нашего века (и особенно школьная) должна быть вполне пансофической, вполне панпедической, вполне панглоттической и вполне панортосической. Пансофической — значит открывающей суть всей премудрости, более сжато или более пространно, сообразно ступени воспитания. Панпедической — значит помогающей развитию умов, опять-таки сообразно ступеням. Панглоттической — значит переведенной на все живые языки самым простым слогом. Панортосической — умело способствующей ограничению или исправлению пороков и распространению добра, опять же уместным для каждой ступени образом.

18. Однако представляется полезным установить более подробные законы о написании книг, чтобы их придерживались как члены Совета света[13], так и все, пожелающие в будущем посвятить себя составлению книг. Пожалуй, этих законов должно быть двенадцать.

(1) В просвещенном веке следует думать не о том, как умно-

жать книги, а о том, как устранять вредные, изымать бесполезные и сокращать лучшие (ибо умножать надо радость, а не количество. Ис., 9, 3, и «путь Сиона должен быть прост и прям». Ис., 35, 8).

(2) Если кто-то и всё захочет писать, пусть ему разрешат это с условием, чтобы он писал, а не списывал. ⟨...⟩

(3) Пусть пищущий пишет книгу, а не центон [14].

(4) Не обнародовать ничего, кроме благих новых открытий или по крайней мере новых соображений о ранее открытом ради лучшего понимания тайн мира или более удобного применения вещей в благих целях. ⟨...⟩

(5) Если у кого есть новые изобретения или прекрасные мысли о ранее найденном, пусть расскажет об этом миру просто, без примеси давно известного. ⟨...⟩

(6) Пусть выходит в свет только то, что умножает просвещение и удобство человеческой жизни, и пусть будет заранее ясно, что в книгах открываются вещи до сих пор неизвестные, упорядочивается запутанное, утверждается расшатанное, — словом, люди освобождаются от тумана незнания, от дыма мнений, от головокружения суеты и переходят к сиянию света, радости и прочной истине[15].

(7) Итак, ничего не надо писать и издавать, кроме заведомо истинного и несомненно полезного. ⟨...⟩

(8) Новые книги должны быть написаны только математическим методом: без диспутов, на одних доказательствах[16].

(9) Пусть никому не позволяется издавать книги наспех и преждевременно, но все должны приобрести привычку оттачивать, перерабатывать и, как бы играя с ними, строить и перестраивать свои труды, пока каждая книга не будет в точности отвечать нормам Поликлета[17].

(10) Ни одна большая книга не должна выходить без указателя. Книга без указателя — дом без окон, тело без глаз, имущество без описи: не так легко ими воспользоваться. ⟨...⟩

(11) Все новые книги, сколько бы их ни было, — это лишь ключи и предисловия к божественным книгам: природе, Писанию и мастерской нашего собственного разума. ⟨...⟩

(12) Никто пусть не публикует никакой книги без ведома и без согласия Советников света. ⟨...⟩

20. Ради распространения света Советники света позаботятся прежде всего о составлении универсальных книг: «Панкосмография», «Панхронология», «Панистория», «Пандогматия» и «Пансофия», взаимосогласованные «Комментарии» к книгам божиим — к пророкам, с «Началами еврейского языка», и к апостолам, с «Началами греческого языка», которые открывали бы доступ к ним на их собственном языке; наконец, совершенная «Пангномика»[18], «Всеобщее разрешение трудностей», «Истребление ошибок» и другие книги, в каких со временем обнаружится всеобщая потребность. ⟨...⟩

21. Панкосмия, или Панкосмография, будет совершенной, если

у нас, наконец, появятся точные карты неба и земли и обоих полушарий, что станет возможным, если каждый народ тщательно и точно опишет родные земли. Из этих трудов можно будет потом составить общий обзор, чтобы каждый смертный вполне знал свое земное жилище и каждый народ умел оценить себя и своих соседей (увидев, какой частью целого он является, где находится и какими дарами природы и искусства украшен). ⟨...⟩

22. Панхронология (Панхрония)[19].

23. Панистория[20].

24. Пандогматия будет книгой, содержащей достопримечательные мнения разных народов и выдающихся мужей этих народов. ⟨...⟩

20. Пансофия должна быть так усовершенствована, чтобы по сравнению с ней всё казалось хаосом и лишь она была подобна полной системе божией (systemati Dei), мирозданию (mundanae machinae). Приведенная к высшему совершенству. Пансофия стала бы нормой для всех более частных книг, как произведения природы — норма для всего, создаваемого силой человеческого искусства. А формой, нормой и основой Пансофия будет умный свет, нисходящая от высших родов к низшим видам последовательность вещей. ⟨...⟩

29. «Панантология», или «Гномология», будет книгой, содержащей в алфавитном порядке все изречения, кем-либо и когда-либо сказанные остроумно и изящно, с прибавлением имени автора. ⟨...⟩

Глава VII

ПАНДИДАСКАЛИЯ, ИЛИ ОБ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ВОСПИТАТЕЛЯХ УМОВ, ПАМПЕДИЧЕСКИХ НАСТАВНИКАХ, СПОСОБНЫХ УЧИТЬ ВСЕХ, ВСЕМУ, ВСЕСТОРОННЕ; КАКОВА НЕОБХОДИМОСТЬ В НИХ И КАКОВЫ К НИМ ТРЕБОВАНИЯ

1. ⟨...⟩. Мало поэтому иметь хорошие книги, их надо усердно читать, и не только читать, но и правильно понимать, прочно удерживая в памяти содержание и применяя его на деле. Чтобы это умели все в последнем веке, веке мудрости, необходимо руководство универсальных учителей (pandidascalorum).

2. Но что такое, согласно пандидаскалии, универсальный учитель? Это пампедический наставник, умелый в обучении *всех* людей *всему,* что способствует совершенствованию человеческой природы, ради доставления человеку *всецелого* совершенства ⟨...⟩

3. Этого мы достигнем, если будут соблюдены три требуемые от пандидаскалического наставника вещи: (1) каждый сам должен быть таким, каким должен делать других, (2) каждый должен владеть искусством делать других такими (3) и быть ревнителем своего дела, — словом, должен мочь, уметь, хотеть насаждать пансофию.

4. Воспитатели должны быть поэтому избранными людьми, благочестивыми, серьезными, усердными, трудолюбивыми и благоразумными — такими, каким мы хотим видеть весь народ последнего века: просвещенным, мирным, совестливым и святым. ⟨...⟩

5. Чтобы делать людей такими, наставники должны знать (1) все цели своей профессии, (2) все ведущие к ним средства, (3) всё разнообразие метода.

8. ⟨...⟩ универсальный учитель должен поставить перед своим учительством троякую цель. (1) *Универсальность:* обучать всех всему; (2) *простота:* учить надежно надежными средствами; (3) *добровольность:* учить всему легко и приятно, как бы играючи, чтобы все дело воспитания людей действительно можно было называть школой-игрой, то есть, выражаясь, как говорится, короче и в трех словах, учить *всех, всему, всесторонне.*

10. ⟨...⟩ покажем на нескольких проблемах средства и способы, при помощи которых каждый универсальный учитель может достичь этой триединой цели.

11. Проблема I. Сделать так, чтобы каждый человек стал способен воспринимать всю премудрость божию.

Троякий путь. (1) Позволить ему приобретать образование, насколько он может, а именно с самого младенчества; (2) воспитывать его в хорошей школе ума до тех пор, пока это возможно, а именно вплоть до вступления его на этот или иной жизненный путь; (3) и пусть он всё это время упражняется упорно, без надрыва, старательно — и получим искомое. Причем с какой легкостью! ⟨...⟩

12. Проблема II. Придать благородство всякому получающему образование человеку.

Всякий род благородства надо показать ему на примерах и прояснить наставлениями (чтобы он не мог не понять и не полюбить его), и, наконец, подкрепить упражнением под сколь угодно долгим надзором учителей — и из любого бревна получится Меркурий (под бревном понимай всякий неразвитый талант, под Меркурием — прекрасно отточенный ум), хотя, конечно, не обойдется без различий в степени благородства.

13. Проблема III. Достичь того, чтобы каждый научился делать всё.

Обрати его чувства ко всему ощущаемому, разум ко всему умопостигаемому, веру ко всему явленному откровением — и он всё усвоит. ⟨...⟩

16. Проблема VI. Учить всесторонне.

Это достижимо: (1) через постоянный параллелизм трех суб-

станций, т. е. через упражнение ума, языка и руки[21]. ⟨...⟩ (2) Через сочетание, всегда и во всем, примера, наставления и упражнения, ибо без примеров нет легкости обучения, без наставлений — основательности, без практики — прочности. Поскольку же уши верят чужим словам, глаза — самим себе, тогда как рука, язык и ум схватывают вещи непосредственно, мы должны следить за тем, чтобы слух проверяли зрением, а зрение — руками. И эта последовательность должна соблюдаться всё время ⟨...⟩

18. Проблема VIII. От тьмы крайнего невежества надежным путем привести человека к свету яснейшего познания.

(1) Зажги для него все факелы, то есть преподнеси ему вещи, пробуди врожденные понятия и заставь его услышать, что Бог говорит обо всем этом. (2) Открой ему глаза на все, то есть обрати чувства к вещам, разум к понятиям, веру к божиим свидетельствам. (3) Веди его постепенно, чтобы общее познание предшествовало более дробному, цельное — частному, слитное — раздельному, пока он не придет к самому дробному, самому частному, самому раздельному. ⟨...⟩ Итак, если возьмешь все *чувственно постигаемое,* весь мир, и все *умопостигаемое,* весь круг идеи, все *предметы веры,* всю совокупность откровения, и будешь идти (показывая ему) от первого к последнему, от высшего к низшему, от наибольшего к наименьшему, то придет ярчайший свет премудрости. Учение может начинаться с чего угодно, это не важно, лишь бы оно начиналось с наиболее известного, чтобы можно было идти от ближайших вещей, познавая их, вплоть до самых отдаленных и от самых малых через более крупные к величайшим. ⟨...⟩

21. Проблема XI. Достичь, чтобы каждый воспитуемый получал основательное образование и не мог разучиться и вернуться к невежеству.

Разумеется, ни один умелец не в состоянии устроить так, чтобы в его работе не было неудач; как же возможно безошибочное воспитание такого разностороннего, сложного, непостоянного создания, как человек? ⟨...⟩ Человеческая природа всегда в движении, словно мельничный жернов; удаляй от ума ложное, от воли злое, от действий суетное и смотри за тем, чтобы человеку всегда преподносилось действительно истинное, действительно благое и действительно полезное ⟨...⟩

22. Проблема XII. Достичь, чтобы изучаемое изучилось в совершенстве.

(1) Никакого однажды начатого учения не бросай, пока оно не доведено до конца. (2) Пусть всякое обучение совершается через теорию, практику, то есть применение, наставления, примеры, употребление. Наставления пусть будут немногочисленными, но ясными, примеры многочисленными и отвечающими предмету, практика многократной, вплоть до приобретения привычки.

23. Проблема XIII. Достичь, чтобы человек не забыл того, чему однажды научился.

Бог одарил человека столь способной к обучению природой,

что ему всегда труднее забыть выученное, чем выучить. ⟨...⟩

24. Проблема XIV. Всему обучать основательно.

(1) Ничего без чувственного восприятия, чтобы удостовериться в существовании вещи. (2) Ничего без разумения, чтобы было ясно, почему вещь такова и не может быть иной. (3) Ничего без свидетельства слова божия (в важных вещах), чтобы удостовериться, что наши чувства и разум не обманывают нас. При всем этом, однако, надо заботиться о следующем. (1) Не следует доводить до чувственного восприятия то, в чем есть что-то опасное или неблагородное. (2) Не следует приводить доводы разума везде, а только там, где необходимо. А необходимо это только в вещах сомнительных. ⟨...⟩ (3) То же самое и со свидетельствами: их надо привлекать, но лишь где требует дело, иначе они будут помехой и задержкой.

25. Проблема XV. Всему учить легко.

Это получится, если будешь следовать нижесказанным советам. В отношении времени: (1) начинай заблаговременно, (2) учи непрерывно, (3) поощряй продолжительность практики ее увлекательностью. В отношении пособий: (1) все должно быть заранее подготовлено, (2) все должно быть под рукой, (3) все должно быть максимально простым и естественным. В отношении предметов: (1) все сначала дай воспринять чувствами, (2) потом испробовать на практике, (3) только потом расскажи обо всем. В отношении постепенности: (1) сначала пóходя и в общих чертах — целое, (2) потом обстоятельнее и подробнее — части, (3) и, наконец, всё — максимально подробным и точным образом.

26. Проблема XVI. Достичь, чтобы люди учились всему с удовольствием.

Дай человеку понять, (1) что он по своей природе *хочет* того, стремление к чему ты ему внушаешь, — и ему сразу будет радостно хотеть этого; (2) что он от природы *может* иметь то, чего желает, — и он сразу обрадуется этой своей способности; (3) что он *знает* то, что считает себя не знающим, — и он сразу обрадуется своему знанию. ⟨...⟩

27. Проблема XVII. Учить так, чтобы нельзя было не понять все, чему учат.

Насколько легко обучить ребенка чтению и письму, настолько же и всему остальному, если сделать все (1) одинаково механическим[22] и расчлененным, (2) выведенным из немногих первоначал, (3) ступенчато расположенным, чтобы все предшествующее открывало путь последующему. Соответственно всеобщим учителем[23] станет всякий, кто (1) сначала покажет ученику вещь в целом, чтобы перед его глазами предстало все подлежащее изучению, (2) потом разложит ее на части, как раскладывают механизм, чтобы можно было отчетливее рассмотреть эти составные части, (3) и, наконец, заставит ученика подражать, то есть показывать и именовать то же самое в теоретических предметах или делать — в практических. Чтó здесь надо соблюдать: (1) Необходимо непрестанное руководство. ⟨...⟩

Проблема. Сделать людей многознающими.

Троякий путь: (1) чтение многих авторов или книг, что при старании придает ученость; (2) разнообразные опыты и попытки, что придает опытность и умение; 3) понимание идей, благодаря которым как общее, так и частное с необходимостью должно быть таким или другим, существовать или не существовать; это придает мудрость. *Первый* путь — легчайший, но окольный ⟨...⟩ *Второй* путь труднее, но надежнее ⟨...⟩ *Третий* путь самый трудный, но при правильном образе действий самый короткий, самый увлекательный и надежный ⟨...⟩

Итак, ты хочешь научить ученика многим вещам? (1) Возьми восприимчивого и учи. (2) Возьми сколько необходимо времени (а год научит большему, чем месяц) и ни одной его частицы не проводи впустую. (3) Преподноси чувствам, разуму, воле, способностям многое и многообразно, вперемежку со множеством увлекательного — и увидишь, что он сделает большие успехи. Хочешь научить всему? (1) Возьми дарования всеобъемлющие, способные ко всему и жаждущие знаний; (2) время — всё, то есть все годы юности, а то и жизни; (3) учи постепенно, каждый день чему-либо, пока не останется ничего неизученного ⟨...⟩

28. Проблема XVIII. Достичь, чтобы все обучение происходило добровольно.

Это получится, если мы будем учить (1) всему с надеждой научить чему-то новому: нет человека, который был бы не рад чему-то новому научиться; (2) всему приветливо, чтобы нравилось слушать: нет человека, который не любил бы так учиться; (3) всему открытым и безобманным показом: нет человека, который хотел бы быть обманутым; (4) всему через самоличное рассмотрение: нет человека, который не верил бы себе больше, чем другим; (5) всему через самостоятельность: нет человека, который предпочитал бы следовать чужой, а не своей воле; (6) всему через применение собственных сил, т. е. через собственные попытки и опыты ученика; (7) всему вплоть до достаточности, когда ученик признáет, что он во всех отношениях удовлетворен.

29. Проблема XIX. Все школы-каторги, школы-мастерские превратить в места игр.

(1) Надо использовать подходящие моменты времени сообразно возрасту: пусть ничего не делается (и не предпринимается) не в тот момент, когда сама природа начинает приносить плод; хотя, собственно, единственно только и требуется помочь ей в ее родах. Всякая школа может стать универсальной игрой, если мы постараемся верно и мягко упорядочивать природные инстинкты, когда они сами проявляются. Ведь природа человека как бы сама призывает его к тому, что свойственно человеку; в таком случае разве не легче только направлять, не запрещая, чем запрещать? ⟨...⟩

(2) Впрочем, надо разжигать и жажду познания, чтобы все делалось только с удовольствием. ⟨...⟩ А как возбудить эту

жажду? Как похвалами изучаемой вещи, так и увлекательным представлением ее для а) самостоятельного наблюдения, (б) самостоятельного обращения с ней и (г) самостоятельного применения ее ⟨...⟩

(3) Надо всегда начинать с вещей первых и простейших и продвигаться к высшим и завершающим; также от легчайших к более трудным, вплоть до овладения труднейшими; от мельчайших частностей через малые сочетания до совокупностей любого объема ⟨...⟩

(4) Надо продвигаться вперед (особенно вначале) медленно, чтобы дети не почувствовали возложенного на них труда, а увидели бы, что потрудились, только завершив работу.

(5) Все постепенно. Как, вынув из лестницы хотя бы одну ступеньку, не говоря уже о двух или трех, ты сделаешь спуск с нее трудным и опасным и создашь угрозу падения, так и здесь ⟨...⟩ Познание вещей в человеческой душе должно совершаться в такой связи и совершенном сцеплении, чтобы подростку, юноше, мужу не представало ничего неожиданного, а только более частные выводы из того, что уже было познано раньше. Соответственно корни всего должны закладываться в младенчестве, пока дети как бы несознательны и ничего не замечают, а когда начнут сознавать, то увидят, что у них уже есть (а) жизнь, (б) здоровье, (в) энергия, (г) умение действовать, (д) нравы, (е) благочестие. ⟨...⟩

(8) Надо все осуществлять в игре и соревновании, сообразуясь с возрастом в школе детства, отрочества, юности и т. д. ⟨...⟩

(10) Надо применять мягкую и умеренную дисциплину, без насилия. О ней — в следующей проблеме.

30. Проблема XX. Достичь, чтобы дисциплина не отпугивала учеников от учения.

К этому можно прийти трояким путем. (1). Надо избегать того, чтобы появлялась нужда в дисциплине и наказании. Этого достигнешь, если будешь привлекать к учению простой похвалой дисциплине, питая чувства желанной пищей знания и не перегружая никого чрезмерной тяжестью уроков. (2) Надо умело применять меры, чтобы даже дисциплинарное взыскание не было слишком неприятным: действуй осторожно, благоразумно, умеренно, без свирепости, показывая любовь даже в самом наказании, начиная всегда с легчайшей его меры — увещания, порицания и т. д. (3) Надо наказывать не за неспособность или за нежелание учиться (если каким-то образом учение стало скучным), а только за упрямство, когда ученик и после наставления поступает неправильно, и с единственной целью, чтобы он понял зло своеволия и в следующий раз остерегся. Корни учения горьки, но плоды сладки, сказал мудрый Сократ. Это мы обычно и узнаем на опыте. Однако надо посмотреть, нельзя ли усластить и корни. Это явно возможно, (1) если устранить из обучения скуку и страх, (2) если все сделать прозрачным и как бы самопроизвольным, (3) если все сдобрить к тому же увлекательностью. *Перво-*

го достигнете, (а) изгоняя дурные, уродливые примеры и всегда насаждая прекрасные, добрые, приятные; (б) обучая всему легко, мягко и с очевидностью для чувств; (в) применяя более мягкие наказания, чем до сих пор было обычно. *Второго* достигнете, (а) выжидая случай, когда сама природа, тяготеющая к тому или другому занятию, укажет пору (как образуются почки или цветы); воспитатель — просто слуга природы, так прочь опрометчивая спешка и насилие, пусть управляющий оглянется на управляемого (нельзя впрягать в повозку неокрепшего жеребенка); (б) продвигаясь постепенно (невзирая на жадность ученика), не перегружая природу («спеши не торопясь»); (в) скорее придерживая ученика, чтобы тем еще больше разжечь в нем стремление. *О третьем* — увлекательности — смотри следующую проблему.

31. Проблема XXI. Сделать так, чтобы чувства, ум, руки ученика все схватывали быстро.

Преподноси ему свободно и без принуждения все, что желаешь, и смотри, чтобы преподносимое не было туманным, путанным или тяжелым, но простым и ясным. Умело предлагай ему подходы к пониманию — и он быстро усвоит все.

32. Проблема XXII. Всему научиться быстро.

Не гонись за всем по отдельности, но (1) сперва правильно усвой основы, (2) менее полезное отставь, (3) остальное, если оно расплывчато, еще раз сконцентрируй. Если будешь постоянно идти таким образом, то за краткое время сможешь невероятно многое освоить чувствами, умом, руками. 〈...〉 Опять-таки: хочешь, чтобы твой ученик знал много и основательно? Научи его многое не знать, а именно те пустяки, которыми занята толпа.

33. Проблема XXIII. Сделать так, чтобы учебные книги были полезны учащимся.

(1) 〈...〉 (2) Не надо бросать книги ученикам просто так, словно кости собакам, но следует подражать добросовестным кормилицам, которые дают беззубым младенцам предварительно разжеванную пищу: и там и здесь следует снисходить к незрелости. (3) Это получится, если будет всегда учить, (а) надлежащим образом показывая заранее образец, (б) объясняя способ воспроизведения, (в) поправляя при неудачах и предупреждая об ошибках. Делай так всегда. 〈...〉

34. Проблема XXIV. Всему обучать по порядку и постепенно.

Это получится, если учить сперва первоочередному, во вторую очередь — вторичному 〈...〉

Итак, на первом месте должно быть *благочестие,* питание души; на втором — *добрые нравы,* закон человеческого взаимообщения; на третьем — *познание,* пища таланта. 〈...〉

Далее, пампедический наставник должен соблюдать возрастные ступени, то есть знать, чему человеку следует учиться в любом возрасте. 〈...〉

Случай. Что делать, если кто-то окажется абсолютным про-

тивником просвещения, упрямцем, ожесточившимся до нетерпимости к каким бы то ни было добрым советам и увещаниям? *Ответ*. Говорят, бывают такие дикие и неукротимые лошади, которые хотя и позволяют поймать, вести и оседлать себя, однако никак не соглашаются войти в стойло, и все-таки их вводят с помощью уловки, завязав им глаза; не зная, куда их ведут, они следуют за коноводом. Если это верно и если среди людей тоже находятся дикие упрямцы, не допускающие обучения, то почему нельзя подражать той же уловке? Тут, однако, возникают три вопроса: (1) Как уловить необузданного, отвергающего обучения человека? (2) Как ему завязать глаза, чтобы он не вырвался? (3) Как потом довести его туда, куда мы хотим? *Ответ на* (1). Человека можно уловить только уздой его собственного сердца, то есть с помощью врожденного ему желания какого-либо добра ⟨...⟩ *Второе* получим, лишив его всех авторитетов, то есть всякой оглядки на примеры, на то, что другие говорят или не говорят, делают или отказываются делать, на что надеются или не надеются: пусть он изберет себе водителем самого себя и свет собственных врожденных понятий, инстинктов и способностей ⟨...⟩

Все сказанное выше в трех главах об универсальных школах, книгах и учителях послужит основой изложения также и в последующих главах, говорящих о том, как для каждого человеческого возраста необходимо учредить свои школы, создать свои книги и поставить своих наставников, чтобы все было пампедическим, т. е. служащим всестороннему совершенствованию всех людей.

Глава IX

ШКОЛА МЛАДЕНЧЕСТВА, МАТЕРИНСКОЕ ПОПЕЧЕНИЕ, ИЛИ О ЗАБОТЛИВОМ ВОСПИТАНИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТОМСТВА ОТ РОЖДЕНИЯ ПРИБЛИЗИТЕЛЬНО ДО ШЕСТНАДЦАТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

Определение. Младенец есть новорожденный человек, только что вступивший в мир, во всем неразвитый, всецело нуждающийся в воспитании. Все, что здесь надлежит делать, просто, но требует ума, осмотрительности и благоразумия. В выражениях *человек неразвитый* и *нуждающийся в воспитании* первое указывает на материю, или предмет, всех школ, а второе — на цель воспитания и школьной работы. ⟨...⟩ воспитан, обучен и наставлен тот, у кого ум светится наподобие ясного зеркала и показывает весь мир, даже сквозь тьму; язык выполняет службу самого находчивого переводчика всякий раз, как ум пожелает явить свой свет

другому уму; рука быстро выполняет работу, если нужны не слова, а дела; нравы полны мягкости и склонны не вредить кому бы то ни было, а служить всем; наконец, сердце полно Бога и всегда пылает желанием угодить ему и наслаждаться его благодатью, — словом, воспитанный человек, словно живой образ божий, умом схватывает все, речью выражает все, делами показывает все, насколько возможно небесконечной природе; способность ко всему этому и есть человеческое совершенство, его истинная воспитанность. Такая вот образованность является и должна быть целью и назначением всех наших школ, прежде всего начальных, и всего нашего воспитания, а его семена надо сеять здесь, в раннем младенчестве, при закладке первых оснований. ⟨...⟩

1. Вся надежда на всеобщее исправление человеческих дел зиждется на первичном воспитании.

2. Мы обычно бываем таковы (телом, душой, нравами, стремлениями, речью, поведением), какими нас сделало первое воспитание и следующее за ним обучение в годы отрочества. ⟨...⟩

3. Мы жалуемся на испорченность века и на растущее во всяком положении, поле, возрасте настроение. Пытаемся мы и исправить друг друга в семье, в школах, в церквах, в государствах разными, по большей части насильственными способами. ⟨...⟩ А ведь насколько было бы лучше понуждать людей уздою разума, а не силой законов и наказаний! ⟨...⟩

4. Вся сила растения — в семени, поэтому, что заложено в семени, то есть и в растении ⟨...⟩ Так человек: к чему привыкнет в раннем возрасте, таким остается в старости. Пороки начального воспитания сопровождают нас в течение всей жизни. Поэтому главное обережение рода человеческого — в колыбели ⟨...⟩

Назначение первичного воспитания в том, и должно быть в том, (1) чтобы вовремя разжечь божественные огоньки, таящиеся под телесной оболочкой ⟨...⟩ (3) наконец, чтобы по-настоящему снабдить их вещами, по-настоящему полезными для этой и будущей жизни ⟨...⟩

Сам ли, с помощью ли других выполняет свою обязанность родитель, он должен делать это (1) *всерьез,* однако (2) не сурово, а *мягко* и (3) *неотступно.* ⟨...⟩

В этой школе младенчества должно быть шесть классов: (1) рождения, полмесяца; (2) кормления грудью, шесть месяцев; (3) лепета и первых шагов; (4) говорения и чувственного восприятия; (5) нравов и благочестия; (6) первая школа совместного обучения, или класс первых познаний. ⟨...⟩

6. *Класс материнского надзора, первого совместного и активного обучения.*

Это своего рода полуобщественная школа, где дети должны приучаться к общению, игре, пению, счету, укрепляться в добрых нравах и благочестии, упражнять чувства и память (без чтения и письма) под присмотром достойных матерей семейств ⟨...⟩

Для детей при учении нет более тяжелого труда, чем тот, который приходится вложить в первые элементы: детям стóит больших усилий наука чтения и рисования букв; после преодоления этой трудности, словно после обнажения родников, все остальное течет наподобие ручейка. Поэтому стóит каким-то образом подсластить эти первые горькие корни образования, чтобы дети не чувствовали трудности, а это можно сделать, только придав довольно тяжелой этой работе форму игры. ⟨...⟩

В последний год младенчества каждому ребенку надо дать две книжки: (1) раскрашенную книгу (Lucidarium), содержащую [изображения] повседневных, хорошо знакомых вещей с надписями, а прежде всего живую азбуку, и (2) учебник Библии, содержащий важнейшие истории священных книг, то есть всего Писания. Тут, однако, надо соблюдать две вещи: (1) книги надо давать не обе вместе, а отдельно, по одной в одно из двух последних полугодий; (2) надо не оставлять детям книги на их произвол, а вручать в определенные часы до и после полудня, чтобы их не порвали и чтобы они не наскучили от частого рассматривания. От этого будет польза: (1) у ребят будет прекрасное занятие вместо беготни или бесполезной игры; (2) их ум исподволь загорится любовью даже к книгам, где не будет картинок; (3) они получат такие первые впечатления от вещей, где все будет раздельным, ясным, расчлененным, не хаотичным; (4) все запавшее в их память от чтения Священного писания уже не забудется, ведь первые впечатления всего прочнее; (5) это будет введением и подготовкой к последующим упражнениям ⟨...⟩

Прежде чем покинуть эту школу, вынесем из нее, поскольку мы стали более зрелыми, несколько полезных напоминаний, которые несомненно помогут отвратить падение людей, семей, государств.

Аксиома I. Пренебрежение воспитанием есть гибель людей, семей, государств и всего мира.

Аксиома II. Приобретенные в семье пороки ведут позже к мучительным трудностям в школах, церквах и общественной жизни.

Аксиома IV. Основа доброго воспитания в том, чтобы все научились понимать, чем отличается человек от животного, чем отличается добрый человек от злого, ученый от неученого, мудрый от глупого и, наконец, чем земная жизнь отличается от будущей и путь, ведущий к блаженству, от пути, уводящего к погибели.

Глава X

ШКОЛА ДЕТСТВА, ИЛИ ОБ ИСКУСНОМ И ЗАБОТЛИВОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ ОТ ШЕСТИ ДО ДВЕНАДЦАТИ ЛЕТ

⟨...⟩ вступаем в школу детства, где следует учить всему тому, что будет предметом и школы отрочества, только в школе детства более кратко, доступно и на родном языке. ⟨...⟩

Средством для достижения этого будут шесть классов, каждый со своим заданием и охватывающей это задание книжкой. Эти классы и книги следующие: (1) *Начальная словесность.* (2) *Мир чувственно постигаемых вещей* (иллюстрированная книжка). (3) *Этика для детей,* извлеченная из наглядных вещей и разбора человеческой природы. (4) *Собрание библейских историй.* (5) *Суть Библии,* простейшее изложение всего, во что должно верить, на что должно надеяться и что должно делать. (6) *Сфинкс*[24] *для детей* (оттачивание умственных способностей). Эти предназначенные для школы детства книги должны быть все составлены так, чтобы (1) готовить путь для тех, кто пойдет учиться латыни, и нести жизненный свет тем, кто посвятит себя ремеслу; (2) кончит ли кто все эти классы народной школы или нет, каждый сможет получить соответствующую его ступени пользу, научившись читать (в первом классе); (3) даже не посещающий общественную школу сможет научиться грамоте от когонибудь и самостоятельно вникнуть в остальное.

Чтобы достичь этого, книги должны быть (1) всеобщие, всеохватывающие; (2) методические, сами собой продвигающие ум со ступени на ступень; (3) украшенные символическими картинками и всевозможными увлекательными изображениями. ⟨...⟩

Пусть книг будет мало. Если предстоит освободить мир от их потопа, то начать это освобождение надо с начального образования; если вступление в мир надо начинать с божественных библиотек, то при начальном воспитании!

По количеству заданий книги должны быть таковы, чтобы как раз занять все время детства, не оставив ничего для суетности и зла. ⟨...⟩

Класс VI. Сфинкс для детей (рай).

17. Пусть все изучаемое детьми запечатляется в их памяти. Этот возраст не чувствует труда, потому что не думает о нем; он любознателен и легко во все вникает; легко схватывая все еще не затвердевшим мозгом, он способен за один год многое усвоить (даже какой-нибудь язык целиком) — так пусть теперь он и собирает себе сокровище.

18. К упражнениям для детей следует причислить изучение языков соседних народов ⟨...⟩. Дело в том, что детский возраст всего удобнее для изучения языков ⟨...⟩.

19. Надо всех приучать к музыке, (1) ибо все должно быть

гармоничным, а здесь наиболее явственная гармония; (2) ибо она служит пристойному отдыху: (3) ради хвалы божией, чтобы все соревновались в подражании Давиду[25].

Общее правило. В школе детства общие предметы должны трактоваться в общем порядке, невзирая на то, кто станет в будущем знатным, плебеем, ремесленником, купцом, крестьянином, министром или аудитором и т. д., потому что здесь преподаются всем полезные вещи, подобно тому как в материнском лоне у всех людей образуются все члены. ⟨...⟩

Глава XI

ШКОЛА ОТРОЧЕСТВА, ГИМНАЗИЙ ЯЗЫКОВ И ИСКУССТВ, ОСОБЕННО ЛАТЫНИ И ДРУГИХ УЧЕНЫХ ЯЗЫКОВ, С ЭНЦИКЛОПЕДИЕЙ НАУК И ИСКУССТВ, НРАВОВ И БЛАГОЧЕСТИЯ

16. ⟨...⟩ Подростки — это молодые люди, вышедшие из детства, но все еще не достигшие полного роста, рассудительности и развития сил.

Цель школы отрочества — вводить накопленный чувствами лес познаний в определенные формы ради более полного и явственного применения рассудительности, коль скоро достоинство человека по сравнению с животными зависит от его разума. Следовательно, разум и должен развиваться всего тщательнее, чтобы мы как можно дальше отошли от животных и как можно больше приблизились к ангелам. ⟨...⟩ *Великая дидактика* учреждает шесть классов этой школы: (1) грамматика, (2) физика, (3) математика, (4) этика, (5) диалектика, (6) риторика, куда входят разные упражнения в стиле, история и Геллиева коллегия. Впрочем, если какая-то школа или какой-либо класс в ней будут пансофическими — а отличаться они должны только степенью, — учиться всему этому нужно будет, конечно, по-другому.

Глава XIII

ШКОЛА ЗРЕЛОСТИ, К КОТОРОЙ ОТНОСЯТСЯ ИСКУССТВА БЛАГОЙ ЖИЗНИ И УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ИЛИ ЖИЗНЕННАЯ ПРАКТИКА

Определение. Зрелым называется человек, достигший предела роста и сил, способный к ведению дел и уже начинающий на деле тот образ жизни, к которому готовился.

1. Вся жизнь — школа, как мы видели в предшествующих главах. Значит, ее средняя часть, время полной силы, — тоже школа, и даже в высшей степени, потому что предшествующие возрасты и школы (младенчества, детства и т. д.) были лишь ступенями по пути сюда; не двигаться теперь вперед значило бы отступать, тем более что остается еще многому научиться, причем не просто играм и упражнениям, а уже серьезным делам.

2. Многому могли научить прилежного ученика низшие школы, которые он до сих пор прошел, но ни одна больше, чем эта, в которую он вступает, — школа серьезного ведения дел и разнообразного общения с людьми в течение всей остальной жизни.

6. Цель этой школы — благоразумное и искусное управление жизнью и всеми нашими действиями и претерпеваниями (это особенно касается деятельной любви) и забота о том, чтобы из приобретенных в юные годы знаний, нравов и благочестия ничто не растерялось, будучи перенесено в дела жизни и ее треволнения, а, наоборот, все именно теперь нашло свое настоящее применение. ⟨...⟩

7. *Средства.* (1) Три книги божии, к непосредственному прочтению которых мы теперь переходим: зрелые мужи оставляют всевозможные ребяческие пособия и *Введения.* (2) Загруженные делами, люди имеют отныне время лишь для Бога и своего призвания. (3) Из встречающихся авторов — только самые лучшие.

8. *Способ.* Все делать всерьез, то есть на практике и для пользы. О Плинии говорили: «Он учитывал все, что прочитывал»[26]. Постарайся же, чтобы о тебе, зрелом муже, можно было сказать: все, что он читал, говорил, делал, обращалось на пользу жизни.

9. *Классов,* или, вернее, ступеней, здесь три: (1) вступающие в зрелый возраст, или начинающие свое жизненное дело; (2) продолжающие дело своей жизни; (3) ведущие свое жизненное дело к завершению.

10. Методом пусть будут здесь [внутренние монологи], чтобы всякий просвещенный человек рассуждал сам с собой, излагая перед самим собой все возможные случаи и вынося решение.

Размышления, пригодные во всех классах школы зрелости:

(I) *Жизнь — школа.* Следовательно, не надо отбрасывать книги, как многие делают, но именно теперь пора по-настоящему и с пользой их применить. Школа требует образцов, наставлений и

упражнений. Поскольку зрелый возраст — тоже школа, взрослые люди тоже должны (1) изучать историю, чтобы почерпнуть в ней примеры; (2) искать в ученых книгах общезначимое знание; (3) упражнять себя в непрестанной деятельности. Поскольку же к школьным упражнениям относится и состязание (которое именуется соревнованием, если оно молчаливое), то надо подумать о том, как в благородном соревновании люди могли бы по-дружески побуждать себя к добру. Разумеется, школа зрелости свободна и не привязана к книгам и учителям; но так как для каждого само его призвание будет школой, окажется необходимым, чтобы всякий сам для себя и для своих ближних был и учителем, и книгой, и школой, сам подавал себе и своим ближним примеры, предлагал наставления и упражнения. 〈...〉

(II) *Жизнь — призвание*. Следовательно, при вступлении в эту школу надо избрать определенный род жизни, в котором, служа Богу и человеческому обществу с пользой и по возможности с удовольствием, ты провел бы все дни своего земного бытия.

(III) *Жизнь — труд.*

(IV) *Жизнь — путь*, а именно к старости, к смерти, а за ней к вечности. Стало быть, надо готовить опору для старости. 〈...〉

Глава XIV

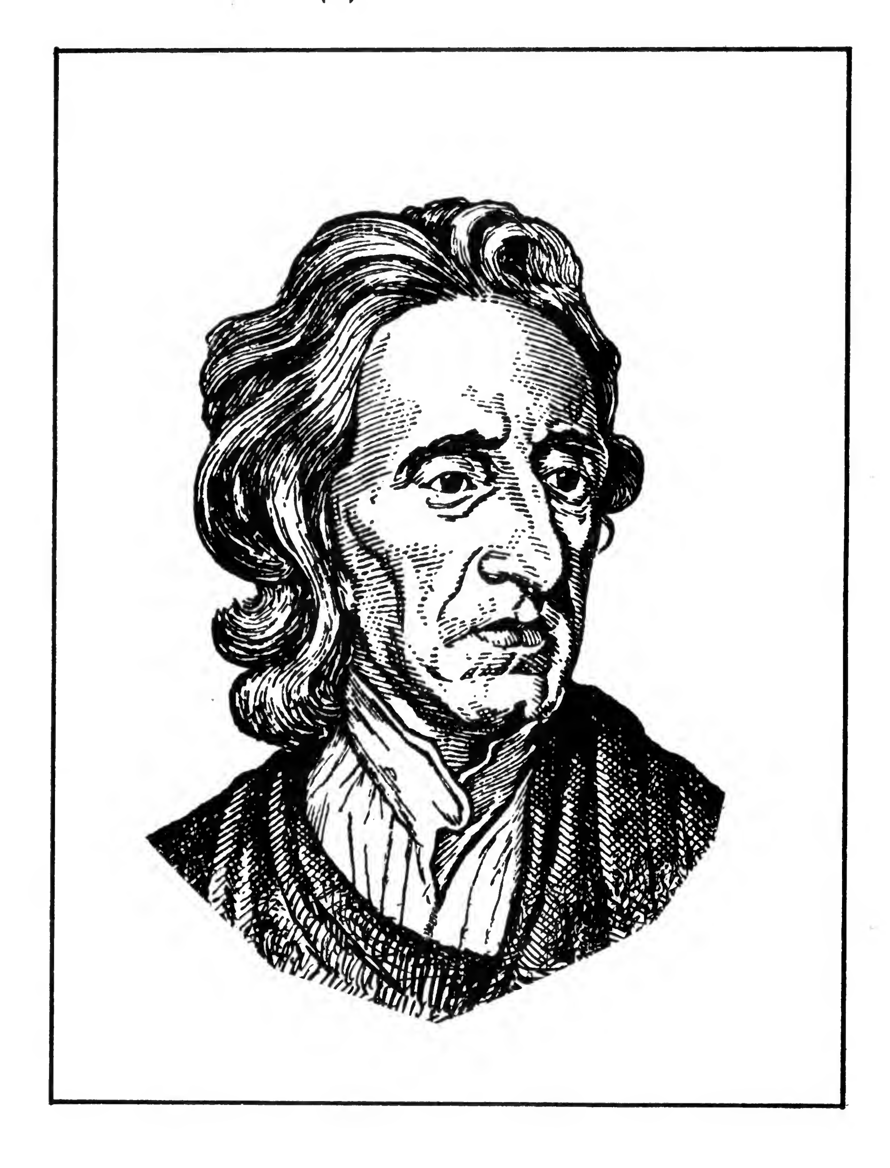
ШКОЛА СТАРОСТИ, ВЕРШИНА ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ МУДРОСТИ, СЧАСТЛИВОЕ ДОСТИЖЕНИЕ ПРЕДЕЛА ЗЕМНОЙ ЖИЗНИ И БЛАЖЕННОЕ ВСТУПЛЕНИЕ В ЖИЗНЬ БЕССМЕРТНУЮ, ИЛИ ПОЖИНАНИЕ ПЛОДОВ ЖИЗНИ

1. Старость — последняя часть человеческого века, клонящаяся к закату и соседствующая со смертью. Что и она тоже школа и что старики тоже должны подчиняться законам совершенствования, ясно из следующего. Во-первых, вся наша теперешняя жизнь — низшая школа, где мы готовимся к академии вечности; но старость есть часть этой жизни; следовательно, она часть школы; следовательно, она — школа; следовательно, она должна иметь своих наставников и свои правила, свои уроки и задания, свою дисциплину, чтобы и для стариков продолжение жизни было продвижением вперед.

2. [Во-вторых], завершение всякой деятельности требует максимального внимания, чтобы все предшествующее не оказалось бесполезным и не было загублено; но старость есть венец всей жизненной деятельности; следовательно, надо остерегаться, чтобы все труды всей жизни не оказались напрасными. Следует знать и причины этой осторожности.

9. Что касается цели, если завершающее требует завершения, а высшее — высоты, то для школы старости (завершающей и высшей школы) остается некое завершающее и высшее для человека на земле задание, коль скоро в человеческой жизни только тогда все хорошо, когда ее концовка хороша. А что это такое? Некое славное увенчание человеческой жизни, сладостное предвкушение жизни бессмертной и, наконец, блаженное в нее вступление. Скажу яснее: в школе старости надо учить и учиться тому, каким образом старые люди должны *иметь возможность, уметь* и *хотеть* (1) правильно наслаждаться плодами проведенной жизни, (2) правильно проводить остаток жизни, (3) правильно завершать всю свою земную жизнь и радостно переходить в жизнь вечную.

Д. ЛОКК



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ДЖОНА ЛОККА

Джон Локк (1632—1704) — английский философ, просветитель и педагог, один из основоположников эмпирико-материалистической теории познания. Он жил в период, когда в Англии завершалась эпоха революционного преобразования общества на капиталистических началах. В результате буржуазной революции середины XVII в. и последующего переворота 1688 г. в стране утвердилась конституционная монархия, основанная на компромиссе между дворянством и крупной буржуазией. Социально-политические и философские взгляды Д. Локка были выражением этого компромисса[1].

Еще будучи студентом колледжа Оксфордского университета, Д. Локк познакомился с трудами таких философов, как Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Р. Декарт. Более 30 лет его жизни были связаны с Оксфордом, где в разные годы ему пришлось быть тьютором (наставником студентов), преподавать греческий язык, риторику, этику. С 1667 г., поселившись в Лондоне, Д. Локк занял место домашнего врача и воспитателя в семье графа Шефтсбери, окунулся в гущу политической борьбы того времени, исполнял должности в административных учреждениях.

В педагогических взглядах Д. Локка выражены его политические и философские воззрения, а также огромный педагогический опыт, накопленный им в работе преподавателя и домашнего воспитателя.

Как идеолог передовых общественных устремлений своего времени Локк выступил против идеалистического учения средневековых неоплатоников о врожденных идеях, философско-теологически обосновавших незыблемость феодальных порядков. В своем труде «Опыт о человеческом разумении» (1689), содержащем исходные теоретические позиции, определившие подход великого философа к делу воспитания, Д. Локк детально обосновал положение (выдвинутое ранее Ф. Бэконом и Т. Гоббсом) о происхождении знаний и идей из мира чувств, что явилось отправным пунктом его педагогической концепции. Идеи не врождены (в том числе идея бога и нравственные правила), они не рождаются вместе с детьми. «На опыте основывается все наше знание, от него в конце концов оно происходит»[2]*. Д. Локк показал, что опыт как источник знаний о мире складывается из чувственных данных, ощущений.*

[1] См.: *Маркс К. Энгельс Ф.* Соч. Т. 37. С. 419.
[2] Локк Д. Соч.: В 3 т. Т. 1. М., 1985. С. 154.

Опираясь на накопленные в XVII в. естественнонаучные знания, Д. Локк внес заметный вклад в дальнейшее развитие материалистической философии, с позиций которой им осмысливались коренные проблемы педагогики. Из основного положения Д. Локка о том, что искусство чувственного восприятия является делом опыта и привычки, естественно следовал вывод: «От воспитания и внешних обстоятельств зависит поэтому все развитие человека»[3].

На необходимости целенаправленной организации воспитания и обучения настаивал еще Я. А. Коменский. С именем Д. Локка связано теоретическое обоснование этого требования, раскрытие его объективной значимости. Из отрицания врожденных знаний, идей и признания внешнего опыта главным средством педагогического воздействия следует вывод об исходном равенстве детей (их ум от рождения — незаполненный чистый лист, «мы рождаемся невеждами во всем») и определяющей роли воспитания в их развитии. Этим обосновывается неправомерность сословного деления общества. Однако изначальное «естественное равенство» всех детей неизбежно нарушается в силу неравенства индивидуальных способностей. Различные степени прилежания и усердия, по утверждению Д. Локка, «способствовали тому, что люди приобретали имущество различных размеров...»[4]*. Таким образом имущественное и классовое неравенство становится, по его схеме, «естественным» явлением. По Д. Локку, само воспитание закрепляет господствующее в обществе деление на классы.*

Отдавая некоторую дань традициям светского воспитания (танцы, фехтование, верховая езда и т. д.), Д. Локк последовательно настаивал на практической направленности обучения, необходимого для подготовки к жизни, коммерческой деятельности — «для деловых занятий в реальном мире». Им была предложена развернутая программа реального образования, включавшая изучение естественнонаучных дисциплин, наряду с которыми предлагалось изучение курсов истории, права, этики, а также стенографии и бухгалтерии, т. е. «знаний, требующихся для промышленности и торговли...»[5].

Однако понимание Д. Локком задач обучения и целей воспитания весьма далеко от узкого практицизма, столь свойственного многим буржуазным педагогам. Его воспитанник должен быть не только подготовлен к успешному ведению коммерческих дел, но и сознавать свою гражданскую ответственность, быть приспособлен «к добродетельной жизни и практической деятельности», «проявлять интерес к изучению того, в чем он может быть полезен своей стране»[6]*. «Весь труд и все искусство воспитания должны быть направлены к тому, чтобы вооружить душу доброде-*

[3] *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 2. С. 144.
[4] *Локк Д.* Избр. филос. произв.: В 2. т. Т. 2. М., 1960. С. 30.
[5] *Локк Д.* Пед. соч. М., 1939. С. 185.
[6] Там же. С. 126, 203.

телью, закрепить ее в ней...»[7]. *Обучение выступает средством развития основополагающих гражданских, нравственных качеств личности.*

Локковская концепция нравственного воспитания была обусловлена, с одной стороны, материалистическим отрицанием врожденных идей и моральных норм: «Добродетель... одобряют не потому, что она врожденна, а потому что полезна»[8]. *С другой стороны, идеи нравственного воспитания Д. Локка исходили из его теории о договорном происхождении государства, сформулированной в его работе «Два трактата о государственном правлении» (1689). Законодательная власть устанавливается на основе «естественного закона самосохранения», т. е. стремления людей безопасно пользоваться своей собственностью. Естественный моральный закон оказался прямо подчинен правовой идее интересов буржуазного государства* [9].

Для всесторонней оценки подхода Д. Локка к определению цели и задач воспитания важно также учитывать его позицию деистического рационализма, т. е. подчинения идеи бога требованиям разума. С целью формирования гражданских добродетелей Д. Локк считал необычайно важным добиться господства разума над чувствами. В самоограничении и самодисциплине он видел существенное условие разумного поведения и управления собою при различных обстоятельствах жизни. Требование Д. Локка, чтобы здравый смысл служил регулятором поведения человека, имело явно выраженный социальный характер, что отмечал еще К. Маркс, по замечанию которого, Д. Локк доказывал, «что буржуазный рассудок есть нормальный человеческий рассудок»[10].

Д. Локк подчеркивал, что нравственные нормы и правила поведения не должны быть чем-то внешним, они должны стать глубоко личностными качествами молодого человека и только в этом случае смогут выполнить свое назначение «в обеспечении его добродетели»[11]. *Необходимость формирования в личности внутренней потребности к активному утверждению в себе нравственных принципов определялась главной целью воспитания.*

Как видим, проблему воспитания человека Д. Локк трактовал в широком социальном и философском контексте проблемы взаимодействия личности и общества. Поэтому задача воспитания гражданина, формирования характера, нравственных качеств человека, способного энергично утверждать нравственные идеалы, выдвигалась на первый план. Но во взаимодействии личности и общества Д. Локк приоритетное значение отдавал индивидуальному началу. Однако оно рассматривалось им во взаимосвязи с

[7] *Локк Д.* Пед. соч. С. 112—113.
[8] *Локк Д.* Соч.: В 3 т. Т. 1. С. 118.
[9] Там же. С. 26.
[10] *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 13. С. 62.
[11] *Локк Д.* Пед. соч. С. 110.

общественным, чем подчеркивалась значительность индивидуальности как реальной силы буржуазного общества, интересы которого Д. Локк представлял в своих философских, социологических и педагогических сочинениях.

В педагогических трудах Д. Локк определил наиболее благоприятные условия и «самые легкие и краткие методы» реализации разработанных им новых целей и задач воспитания.

Новаторство философа заключалось в том, что он рассматривал процесс становления и воспитания человека как единство физического, психического и умственного его развития. Этим была обусловлена полемическая структура трактата «Мысли о воспитании», в котором дается программа воспитания делового человека буржуазного мира. Трактат открывается разделом о физическом развитии и воспитании ребенка (условиям поддержания его здоровья — закаливанию, питанию, одежде, сну, режиму и т. д. — посвящены первые тридцать параграфов).

Осветив в последующих разделах книги содержание и методы умственного и нравственного развития детей, автор в заключительной части вновь вернулся к положениям о единстве, целостности всех проявлений жизнедеятельности человека. Он утверждал необходимость такого чередования физических и умственных упражнений, при которых «утомленный орган постоянно получает облегчение и освежается»[12]*. Д. Локк доказывал, что физический труд (всевозможные виды ремесленных и сельскохозяйственных работ) снимает усталость от учебных занятий, увеличивает ловкость, энергию, укрепляет здоровье, дает жизненную закалку. Положительно оценивая труд как средство физической закалки, активного отдыха детей, Д. Локк игнорировал социальное значение труда. В составленном им проекте «О рабочих школах», предназначенных для детей бедноты от 3 до 14 лет, воспитание в труде и для труда предназначалось лишь для детей неимущих. Обучаясь пряденью, вязанью и т. д., они должны были отрабатывать стоимость своего содержания в этих школах.*

Педагогическая мысль эпохи Возрождения выдвинула положение об особенностях психофизического развития ребенка, обосновавшее необходимость гуманного отношения к нему, что нашло наиболее яркое выражение у Я. А. Коменского. Д. Локк пошел еще дальше, осмыслив необходимость гуманного отношения к ребенку как принцип, определяющий выбор педагогических средств в воспитании. Он решительно отверг догматизм в обучении, подавление личности воспитанника. Ребенок — существо, обладающее собственной ценностью и потому требующее к себе уважения.

Содержание и в равной степени приемы воспитания и обучения должны соответствовать возрастным и индивидуальным природным особенностям детей, ибо, писал Д. Локк, «вряд ли найдут-

[12] Наст. изд. С. 163.

ся двое детей, в воспитании которых можно было бы применять совершенно одинаковый метод»[13].

Как тонкий педагог и психолог, Д. Локк отмечал, что дети ненавидят праздное времяпрепровождение, им присуще естественное стремление к свободной, разнообразной деятельности, в условиях которой раскрываются их природные характеры, наклонности и способности. Только опираясь на эти естественные склонности детей, ничего им не навязывая и не превращая занятия в бремя, педагог может успешно руководить их обучением[14]. *Д. Локк расширил содержание педагогического процесса, поставив вопрос о стимулах и мотивации учебной и внеучебной деятельности, что позволило ему обогатить подход к проблеме методов обучения. В записных книжках Д. Локк фиксирует свои мысли о влиянии положительных эмоций и чувства удовлетворения на успех в обучении. «Когда выбран предмет и душа, как и тело, расположена к учению, то что же остается, как не приняться за него?» Долг педагога — «поддерживать душу всегда настроенной к общению и восприятию истины...»*[15]. *В «Мыслях о воспитании» он пишет: «...где нет желания, не может быть никакого усердия»*[16]. *Протестуя против зубрежки и догматики, царивших в современной ему школе, Д. Локк разработал методы обучения, названные им мягкими. «Мягкие методы» ориентированы на естественные интересы и положительные эмоции детей, они обусловлены стремлением сделать преподавание привлекательным. Д. Локк рекомендует использовать игровые формы обучения, применять книги с картинками, обучать путем практического закрепления приобретенного знания или умения и т. д. Д. Локк писал: «Нужно заботиться, чтобы они (дети. — В. К.) всегда делали с удовольствием то, что для них полезно»*[17]. *В этом он видел не только условие успешности обучения, но и показатель общей воспитанности ребенка.*

На первых этапах обучения ребенок должен получить ясное представление о реальных вещах и явлениях, что явится основой последующего развития логического мышления, необходимого для обобщения данных опыта. В трактате «Об управлении человеческим разумом» (1706), философской работе, посвященной вопросу о наилучших способах формирования мыслительной способности и органично связанной с педагогическим трактатом «Мысли о воспитании», были разработаны специальные приемы и способы формирования умения рассуждать: каждый факт возводить в общее положение; видеть в совокупности все данные опыта (единство целого и части); не допускать какой-либо иной комбинации идей (аналогия, ассоциация), кроме той, что определяется природой самих вещей и т. д. Весьма современны мысли Д. Локка

[13] *Локк Д.* Пед. соч. С. 224.
[14] Наст. изд. С. 162—163.
[15] *Локк Д.* Пед. соч. С. 293.
[16] Там же. С. 161.
[17] Наст. изд. С. 163.

о том, что умение рассуждать делает ум способным самостоятельно приобретать знания. Самообразование он определял как почти единственный способ усовершенствовать разум в полную меру его способностей.

Д. Локк расширил представление о педагогических средствах, рассмотрев не только методы обучения, но и методы нравственного воспитания. Телесные наказания им, по традиции, не исключались, но были признаны наименее пригодной из всех мыслимых приемов «крайней исправительной мерой», способной породить лишь «душевную пришибленность» ребенка. Отвергнув авторитарное, внешнее давление на детей, он установил зависимость поведения от мотивов, этих «могущественных стимулов души», и попытался выявить механизм, управляющий ими.

Формальное заучивание правил поведения бессмысленно. Практика, повторные действия, закрепляющие положительный опыт поведения, обусловленные ими привычки и черты характера рассматривались как важнейшие средства воспитания. Искусство воспитателя, по Д. Локку, состоит в использовании каждого благоприятного случая и в создании таковых для побуждения ребенка к желаемым повторным действиям, укрепляющим положительную привычку[18]*. Этот подход нашел затем продолжение в разработанном Ж.-Ж. Руссо методе создания воспитывающих жизненных ситуаций (косвенное воздействие).*

Методику формирования поведения ребенка Д. Локк органично связывал с методикой формирования его нравственного сознания, без чего возможность полноценного нравственного развития представлялась немыслимой: «...идеи и образы в человеческих душах являются теми невидимыми силами, которые постоянно ими управляют и которым все души, без исключения, с готовностью подчиняются»[19]*. Он рекомендовал убеждение как один из методов нравственного воздействия, обращал внимание на то, что дети хорошо воспринимают доступные их уровню понимания доводы воспитателя, чувствительны к одобрению или порицанию, усваивают наглядные примеры поведения со стороны взрослых и т. д.*

Философские, социально-политические и педагогические труды Д. Локка составили целую эпоху в науке, оказав мощное воздействие на дальнейшее развитие передовых социальных и философско-педагогических идей.

Педагогические идеи Д. Локка были подхвачены и развиты передовыми мыслителями предреволюционной Франции XVIII в., нашли продолжение в педагогических взглядах Ж.-Ж. Руссо и французских материалистов XVIII в., затем в педагогических взглядах и деятельности И. Г. Песталоцци, а также русских просветителей XVIII в.

Д. Локк выступил как подлинный философ воспитания. В его педагогических трактатах дано теоретическое обоснование прак-

[18] См. наст. изд. С. 156.
[19] Там же. С. 179.

тике воспитания в эпоху, пришедшую на смену феодализма. Д. Локк явился подлинным педагогом-новатором. Его идеи о психологическом механизме усвоения знаний, об активности субъекта воспитания как обязательном условии его физического, умственного и нравственного совершенствования представляют несомненный интерес для решения современных педагогических проблем.

В педагогических сочинениях Д. Локка с позиций философского материализма было установлено единство, целостность психофизической природы человека и условий его развития, по-новому определены цель, задачи, содержание воспитания и соответствующие им методы.

Педагогическое наследие Д. Локка сохраняет свою актуальность. Для современного поколения педагогов оно остается высоким образцом применения материалистической философии к решению коренных проблем педагогики.

МЫСЛИ О ВОСПИТАНИИ

§ 1. Здоровый дух в здоровом теле — вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире. Кто обладает и тем и другим, тому остается желать немногого; а кто лишен хотя бы одного, того лишь в малой степени может компенсировать что бы то ни было иное. Счастье или несчастье человека большей частью является делом его собственных рук. Тот, чей дух — неразумный руководитель, никогда не найдет правильного пути, а тот, у кого тело нездоровое и слабое, никогда не будет в состоянии продвигаться вперед по этому пути[1]. Правда, есть люди, обладающие столь крепкой и столь хорошо от природы слаженной конституцией — как физической, так и духовной, — что они нуждаются лишь в небольшой помощи со стороны других, что одна сила их природной одаренности от самой колыбели влечет их к прекрасному, что благодаря преимуществу их счастливой природной организации они способны делать чудеса. Но примеры такого рода немногочисленны, и можно, мне думается, сказать, что девять десятых тех людей, с которыми мы встречаемся, являются тем, что они есть, — добрыми или злыми, полезными или бесполезными — благодаря своему воспитанию[2]. Именно оно и создает большие различия между людьми. Незначительные или почти незаметные впечатления, производимые на нашу нежную организацию в детстве, имеют очень важные и длительные последствия: здесь имеет место то самое, что у истоков некоторых рек, где небольшое усилие может отвести податливые воды в русла, которые заставят их течь почти в противоположных направлениях; благодаря этому слабому воздействию, которое оказано на них у самых истоков, движение вод получает различные направления, и они в конце концов достигают весьма отдаленных и далеко отстающих друг от друга мест[3].

Физическое здоровье.

§ 2. Я думаю, что детскую душу так же легко направить по тому или иному пути, как и речную воду, но хотя в этом и заключается основная задача воспитания и наша забота должна быть уделена главным образом внутренней стороне человека, однако не следует оставлять без внимания и бренную оболочку (Clay-cottage)[4]. С последней я поэтому начну и прежде всего рассмотрю вопросы, касающиеся здоровья тела: этого вы, пожалуй, скорее всего и ожидаете от меня, имея в виду ту ученую специальность, в которой меня считают более подготовленным. К тому же с этими вопросами можно скорее покончить, так как, если я не ошибаюсь, круг этих вопросов весьма невелик.

§ 3. Насколько здоровье необходимо нам для профессиональной деятельности и счастья и насколько каждому, кто желает играть

какую-либо роль в мире, нужна крепкая конституция, способная переносить лишения и усталость, слишком ясно, чтобы требовались какие-либо доказательства.

§ 4. Мои дальнейшие рассуждения о здоровье относятся не к тому, что должен врач делать с больным и хилым ребенком, а к тому, что должны делать родители, не обращаясь к помощи медицины, для оберегания и для укрепления здоровой или по меньшей мере неболезненной конституции своих детей. А это можно, пожалуй, выразить в следующем коротком правиле: джентльмены должны закалять своих детей так же, как это делают честные фермеры и зажиточные иомены. Но матери, может быть, сочтут это правило слишком суровым, а отцы найдут его слишком кратким; поэтому я объясню свою мысль подробно. При этом я буду исходить из того общего, достоверного и заслуживающего внимания женщин наблюдения, что природа большинства детей портится или по меньшей мере терпит ущерб от баловства и изнеживания.

Тепло.

§ 5. Первое, о чем следует заботиться, — это чтобы дети ни зимой, ни летом не одевались и не прикрывались слишком тепло. Когда мы появляемся на свет, наше лицо не менее чувствительно, чем любая другая часть тела. Только привычка закаляет тело и делает его более выносливым к холоду. По этому поводу скифский философ дал очень выразительный ответ афинянину, который удивлялся, как тот может ходить голым в мороз и снег. «Как ты можешь выносить, — сказал скиф, — чтобы твое лицо подвергалось действию холодного зимнего воздуха?» — «Но мое лицо приучено к этому», — ответил афинянин. «Вообрази же себе, что я весь лицо», — возразил скиф. Наше тело будет переносить все, к чему оно приучено с самого начала.

Прекрасный пример, относящийся к занимающей нас сейчас задаче, — показать, что может сделать привычка (пример, правда, обратного характера — он относится к случаю чрезмерной жары), я нашел в одном новейшем и интересном описании путешествия и приведу его словами самого автора. «На Мальте, — говорит он, — жара сильнее, чем в какой бы то ни было части Европы, сильнее даже, чем в Риме, и притом чрезвычайно удушлива, особенно в связи с тем, что там редко дуют освежающие ветры. По этой причине простой народ там черен, как цыган. Однако крестьяне там не боятся солнца: они работают в самое жаркое время дня без перерывов и не укрываясь от его палящих лучей. Это убедило меня в том, что сама природа может приводить ко многим таким явлениям, которые кажутся невозможными, лишь бы мы приучались к ним с самого детства. Так именно поступают мальтийцы, которые закаляют тела своих детей и приучают их к жаре, заставляя их, начиная с колыбели и до десятилетнего возраста, ходить нагишом — без рубашек, без панталон и с обнаженными головами».

Поэтому позвольте мне посоветовать вам не защищаться слишком усердно от холода нашего климата. В Англии есть люди, которые носят одну и ту же одежду и зимой, и летом без всяких дурных последствий и не ощущая холода в большей мере, чем другие. Но если

в отношении мороза или снега приходится делать уступку матери из-за того, что она боится вреда, а отцу из-за того, что он боится осуждения, то пусть по крайней мере зимнее платье мальчика не будет слишком теплым. И вы должны, между прочим, помнить, что если природа так хорошо прикрыла его голову волосами и настолько укрепила их за первые год-два его жизни, что он в состоянии почти целый день бегать с открытой головой, то лучше всего и на ночь оставлять его голову неприкрытой; ведь ничто так не предрасполагает к головным болям, к простуде, катарам, кашлю и разным другим заболеваниям, как привычка держать голову в тепле.

§ 6. Высказывая изложенное, я имел в виду мальчика, потому что главная цель моего рассуждения заключается в выяснении надлежащих методов воспитания молодого джентльмена начиная с детских лет. Эти методы не могут во всем подходить к воспитанию детей; однако нетрудно будет разобрать, в чем различие пола требует применения различных приемов воспитания.

§ 7. Я советовал бы также обмывать ему ежедневно ноги холодной водой, а обувь делать настолько тонкой, чтобы она промокала и пропускала воду, когда ему случится ступать в нее. Боюсь, что против меня ополчатся матери и служанки. Первые найдут, что это слишком грязно, а вторые, вероятно, решат, что им придется слишком много трудиться над чисткой его чулок. Но ведь поистине здоровье дороже (во много раз дороже) всех этих соображений. Всякий, кто думает о том, как вредно и опасно промачивать ноги нежно воспитанным молодым людям, пожалеет, что он не ходил босиком, подобно детям бедных родителей, которые благодаря этому, в силу привычки, настолько легко переносят сырость в ногах, что они не больше от нее простужаются и не больше терпят вреда, чем от сырости в руках. И что, спрошу я вас, если не привычка, создает для других людей такую большую разницу между руками и ногами? Я не сомневаюсь, что если бы человек привыкал с детства ходить всегда босиком, а руки держать закутанными в теплые рукавицы с надетыми поверх их «ручными башмаками» (handchoes), как называются перчатки у голландцев, то промачивание рук было бы для него столь же опасно, как опасно теперь для весьма многих людей промачивать ноги. Для предотвращения этой опасности нужно обувь мальчиков делать так, чтобы она пропускала воду, а также ежедневно мыть им ноги в холодной воде. Это можно рекомендовать и по соображениям чистоты; но здесь я имею в виду интересы здоровья и поэтому не приурочиваю обмывание ног к точно определенному времени дня. Мне известен случай, когда это делалось с хорошим результатом каждый вечер, всю зиму без перерывов, причем употреблялась самая холодная вода. Ребенок обмывал свои ноги по колено водой, которая была покрыта толстой пленкой льда, хотя был в столь малом возрасте, что не был еще способен сам растирать и вытирать себе ноги; а начали его приучать к этому, когда он был совсем мал и очень нежен. Важна самая цель — закаливание этих частей тела путем частого и вошедшего в привычку обмывания холодной водой и предупреждение таким способом такого вреда, который причиняется случайным промачиванием ног людям, иначе

воспитанным; поэтому выбор времени — дня или вечера — можно, мне думается, предоставить благоразумию и удобствам родителей. Время, по моему мнению, безразлично, лишь бы успешно осуществлять самый прием: приобретенные в результате этого здоровье и закалка стоили бы и более дорогой цены. К тому же указанный прием предохраняет и от мозолей, что для некоторых явится очень ценным вознаграждением. Только начинайте это делать весною, с тепловатой водой и переходя постепенно ко все более холодной, пока через несколько дней не перейдете к совершенно холодной; затем уж продолжайте так и зимой, и летом. Здесь, как и в других случаях отступлений от обычного образа жизни, необходимо следить за тем, чтобы перемена достигалась мягкими и нечувствительными переходами: таким путем мы можем приучить свое тело ко всему, не испытывая страданий и не подвергая себя опасности.

Нетрудно предвидеть, как склонны будут принять эту теорию любящие матери. Подвергать такому обращению их нежных малюток — разве это не значит, самое меньшее, убивать их? Как! Погружать их ноги в холодную воду в зимнее время, когда и без того не удается достаточно их согревать? Чтобы несколько рассеять их страх, приведу примеры, без которых редко выслушиваются даже самые очевидные доводы. Сенека[5] рассказывает нам о себе, что он имел привычку купаться в середине зимы в холодной ключевой воде. Если бы он не считал это не только выносимым, но и полезным для здоровья, он вряд ли стал бы это делать, так как его огромное богатство позволяло ему тратиться на теплые ванны; а в его возрасте (он был тогда уже стар) были простительны и бóльшие поблажки. Кто-нибудь, может быть, подумает, что к этому суровому приему побуждали его стоические принципы. Пусть так: допустим, что учение секты заставляло его переносить и холодную воду. Но что делало его полезным для его здоровья? Ведь здоровье его не страдало от этой суровой привычки. А что нам сказать о Горации[6], который не согревал себя славой какой-либо секты и менее всего сочувствовал строгостям стоического учения? Между тем и он уверяет нас, что у него была привычка купаться зимой в холодной воде. Некоторые при этом, может быть, подумают: в Италии значительно теплее, чем в Англии, и температура воды там очень отличается от зимней температуры наших вод. Но если реки Италии теплее, то реки Германии и Польши значительно холоднее, чем у нас; однако там евреи — как мужчины, так и женщины — купаются, не делая перерывов, во все времена года, и притом без всякого вреда для здоровья. Не всякий также склонен видеть чудо или какие-то особенные достоинства источника св. Винфреда[7] в том, что холодные воды этого знаменитого источника не причиняют вреда нежным телам купающихся в нем людей. Всем известны теперь многочисленные случаи, когда холодные купания производят чудеса над больной и слабой конституцией людей, возвращая им здоровье и силу; они не могут поэтому быть бесполезны или непереносимы, когда речь идет о физическом укреплении и закаливании тех, кто обладает лучшей конституцией.

Если эти примеры взрослых людей сочтут не подходящими для

детей потому-де, что организм детей еще слишком нежен и не способен переносить такие эксперименты, то пусть думающие так посмотрят, как поступали со своими детьми германцы и как поступают современные ирландцы, и они убедятся, что также и дети, какими бы нежными их ни считали, могут переносить без всякой опасности для себя обмывание холодной водой не только ног, но и всего тела. В горной части Шотландии и теперь еще некоторые женщины применяют этот режим к своим детям в середине зимы и находят, что холодная вода не причиняет им никакого вреда, даже если в ней плавает лед.

Пища.

§ 13. Что касается пищи, то она должна быть совсем обыкновенной и простой; и я бы советовал, пока ребенок ходит в детском платьице или по крайней мере до двух- или трехлетнего возраста, вовсе не давать ему мяса. Но как это ни полезно для его здоровья или силы в настоящем или в будущем, я боюсь, что родители с этим не согласятся, так как они сбиты с толку собственной привычкой есть слишком много мяса: они готовы думать, что их дети, как и они сами, если они не будут иметь мяса по крайней мере два раза в день, будут подвергаться опасности умереть с голода. Я уверен, что зубы у детей прорезывались бы с гораздо меньшей опасностью для них, что они гораздо менее были бы подвержены болезням в младенческом возрасте и у них закладывалась бы более надежная основа здорового и сильного организма, если бы нежные матери и неразумная прислуга их не закармливали так и в первые три или четыре года совсем не давали бы им мяса.

Но если мой юный джентльмен уж обязательно должен получать мясо, то пусть он получает его только раз в день, и притом только одного сорта. Обыкновенная говядина, баранина, телятина и т. д. без всякой другой приправы, кроме голода, лучше всего; и нужно прилагать большую заботу о том, чтобы он ел много хлеба, одного хлеба или с чем-либо другим, и чтобы хорошо пережевывал какую бы то ни было твердую пищу. Мы, англичане, часто относимся к этому с пренебрежением, а отсюда проистекают всякие расстройства желудка и другие очень вредные последствия.

§ 14. На завтрак и ужин очень полезно давать детям молоко, молочный суп, кашу на воде, овсянку или целый ряд блюд, которые принято готовить в Англии, нужно только заботиться о том, чтобы все эти блюда были просты, без обильных примесей и очень мало приправлены сахаром, а еще лучше совсем без него. Особенно же тщательно следует избегать всяких пряностей и других вещей, которые могут горячить кровь. Следует также умеренно солить их пищу и не приучать их к сильно приправленным блюдам. Наш орган вкуса именно благодаря привычке получает пристрастие к приправам и ко всякой изысканной пище; а чрезмерное употребление соли не только вызывает жажду и заставляет пить больше, чем следует, но и в других отношениях вредно действует на тело. Я думаю, что ломоть хорошо замешенного и хорошо пропеченного полубелого хлеба, иногда с маслом или сыром, а иногда и без того, мог бы часто быть лучшим завтраком

для моего юного джентльмена. Я уверен, что этот здоровый завтрак сделает его столь же сильным человеком, как и более тонкие блюда; да если приучить его к такому завтраку, он и нравиться ему будет не меньше. Если мальчик просит дать ему есть не в установленное время, не давайте ему ничего другого, кроме сухого хлеба. Если он голоден, а не капризничает только, он удовлетворится одним хлебом; если же он не голоден, то ему вовсе не следует есть. Этим вы достигните двух хороших результатов. Во-первых, привычка заставит его полюбить хлеб, ибо, как я сказал, наш вкус и желудок находят удовольствие в том, к чему мы их приучили. Другая польза, достигаемая этим, заключается в том, что вы не приучите его есть больше и чаще, чем требует природа. Я не думаю, что все люди обладают одинаковым аппетитом, у одних желудки от природы крепче, у других слабее. Но я думаю, что многие люди становятся гурманами и обжорами в силу привычки, не будучи таковыми от природы; и я вижу в разных странах, что люди, которые едят только два раза в день, так же сильны и бодры, как те, которые постоянным упражнением приучили свои желудки напоминать о себе четыре или пять раз. Римляне ничего не ели до ужина; это была единственная настоящая еда даже у тех, которые ели более одного раза в день, и те, кто имел привычку завтракать — одни в восемь часов, другие в девять, третьи в двенадцать и несколько позже, никогда не ели мяса и не заставляли для себя готовить что-либо другое. Август[8], будучи уже величайшим монархом на земле, рассказывает нам, что он брал с собою в экипаж кусок хлеба. А Сенека, сообщая в своем 83-м письме, какой режим он установил для себя, уже будучи стариком, когда возраст допускал послабления, говорит, что он имел привычку съедать за обедом один лишь кусок сухого хлеба и даже не садился за стол, хотя его состояние позволяло бы ему (если бы этого требовало его здоровье) тратиться не на худший обед, чем любой обед, принятый в Англии, и притом даже в два раза больший. Повелители мира росли на этой скудной пище; и молодые джентльмены в Риме не чувствовали недостатка силы, физической или духовной, из-за того, что они ели лишь один раз в день. Если же случалось, что кто-либо не был в состоянии поститься до ужина, который был единственной установленной едой, то он брал только кусок сухого хлеба или — самое большое — несколько изюминок, чтобы заморить червячка.

Это правило умеренности считалось настолько необходимым для здоровья и работы, что обычай садиться за стол один раз в день устоял против наплыва роскоши, которая была занесена в среду римлян их завоеваниями и грабежами на Востоке, и те, которые отказались от старинной умеренности в еде и стали задавать пиры, не начинали их раньше вечера. Садиться за стол больше одного раза в день считалось столь чудовищным, что со времен Цезаря[9] римляне находили предосудительным устраивать пир или садиться за стол до захода солнца. Поэтому, если в том не усмотрят чрезмерной суровости, я считал бы самым подходящим давать моему юному джентльмену также и к завтраку только хлеб. Вы не можете себе представить, какую силу имеет привычка; и я приписываю большую часть наших болезней

в Англии тому, что мы едим слишком много мяса и слишком мало хлеба...

Постель.

§ 22. Постель ребенка должна быть жесткой, и стеганое одеяло лучше перины; жесткое ложе укрепляет члены, в то время как зарывание каждую ночь в перины изнеживает и расслабляет тело и часто является причиной слабости и предтечей ранней могилы. В значительной мере спаньем на перине вызываются помимо каменной болезни, которая часто возникает от теплого укутывания поясницы, некоторые другие заболевания, а также та нежная и слабая конституция, которая является корнем всех болезней. Далее, тот, кто привык спать дома на жестком ложе, не будет страдать бессонницей во время своих путешествий (когда сон особенно необходим) из-за отсутствия привычной мягкой постели или из-за того, что подушки положены не в том порядке. Мне думается поэтому, что постель ребенка следует устраивать различным образом, так, чтобы его голова лежала иногда выше, иногда ниже и чтобы он мог стать нечувствительным ко всяким маленьким переменам, с которыми, наверное, будет сталкиваться всякий, кому не предназначено всю жизнь спать в удобной домашней постели и всегда иметь около себя горничную, которая бы тщательно за всем смотрела и тепло его укутывала. Сон — великое укрепляющее средство, данное природой. Тот, кто лишается его, очень страдает от этого, и очень несчастен тот человек, который может принимать это лекарство только из позолоченного кубка своей матери, а не из деревянной чашки. Тот, кто может спать крепко, принимает это лекарство, и совершенно неважно, спал ли он на мягкой постели или на жестких досках. Единственное, что необходимо, — это сон сам по себе.

Ранний возраст.

§ 34. Большая ошибка, которую я наблюдал в деле воспитания детей, заключается в том, что родители редко уделяют достаточное внимание тому, чтобы сделать душу ребенка послушной дисциплине и разуму [10], и в том наиболее подходящий для этого период, когда юная душа наиболее нежна и легче всего подвержена воздействию. Родители, которым природа мудро внушила любовь к детям, очень склонны, если разум не контролирует этой естественной привязанности со всей бдительностью, очень склонны — скажу я — позволять ей переходить в слепую влюбленность. Родители любят своих малюток, и это их долг; но часто они любят в своих детях также их недостатки. Нельзя, видите ли, ни в чем перечить детям; надо во всем предоставить им поступать по своей воле; а так как дети в свои детские годы не способны к большим порокам, то родители думают, что можно без риска проявлять снисходительность к маленьким отступлениям от правильного поведения, что можно забавляться их милой шаловливостью, которая, по их родительскому мнению, вполне подходит к этому невинному возрасту. Но уже Солон [11] очень хорошо ответил одному

такому нежному родителю, который не хотел наказать ребенка за одну скверную выходку, извиняя ее тем, что это неважная вещь: да, сказал он, но привычка — важная вещь.

§ 35. Любимчик должен научиться драться и дразнить других, он должен получать все, что потребует, и делать то, что ему нравится. Так родители, поощряя капризы детей и балуя их, когда они малы, портят в них природные задатки, а потом удивляются, что вода, источник которой они сами отравили, имеет горький вкус. Ибо когда дети вырастают, вместе с ними вырастают также и их дурные привычки; когда же они станут совсем взрослыми, слишком взрослыми, чтобы можно было с ними нянчиться, и их родители уже не могут больше забавляться ими как игрушками, тогда родители начинают жаловаться, что мальчишки-де непослушны и испорчены; тогда им уже неприятно видеть их своеволие, и их уже смущают дурные наклонности детей, которые они сами посеяли и поощряли в них; тогда, быть может уже слишком поздно, они были бы рады вырвать те сорные травы, которые они засеяли собственными руками и которые теперь пустили слишком глубокие корни, чтобы их можно было вырвать. Ибо если ребенок привык во всем проявлять свою волю, пока он носил детскую рубашонку, то почему мы должны считать странным, когда, надевши уже штаны, он стремится к тому же и претендует на то же самое? Конечно, с возрастом и его недостатки обнаруживаются сильнее; и мало есть родителей настолько нечувствительных, чтобы они не чувствовали плохих результатов своей собственной снисходительности. Ребенок командовал своей няней до того, как научился говорить или ходить; он командовал своими родителями с тех пор, как научился лепетать. Почему же теперь, когда он вырос, когда он стал сильнее и умнее, чем был тогда, он должен стать сдержанным и покорным? Почему в возрасте семи, четырнадцати или двадцати лет он должен потерять ту привилегию, которую родительская снисходительность широко предоставляла ему до сих пор? Сделайте опыт над собакой или лошадью или над каким-либо другим животным и посмотрите, легко ли, когда они уже стали большими, исправить те дурные привычки и то своенравие, к которым они были приучены, когда были молоды. Между тем ни одно из этих животных и наполовину не наделено тем своеволием и тем самомнением, ни одно из них и наполовину не проникнуто тем желанием быть хозяином над собою и властвовать над другими, как человек.

§ 36. Как правило, мы обладаем достаточным благоразумием, чтобы начинать уход за упомянутыми другими созданиями с очень ранних лет и чтобы своевременно их дисциплинировать, если только мы хотим их сделать полезными и на что-либо годными. Только в отношении собственных детей мы здесь проявляем небрежность; и, сделав их дурными детьми, мы неразумно надеемся, что из них выйдут хорошие люди. Ибо если лучше ребенку дать виноград или леденец, когда ему это захочется, чем дать бедному дитяти расплакаться или огорчить его, то почему,

когда он станет взрослым, не следует удовлетворять его желания, которые тянут его к вину или к женщинам? Ведь эти предметы в такой же мере соответствуют желаниям взрослого, в какой отвечали детским склонностям те предметы, из-за которых он плакал, когда был мал. Порок заключается не в том, чтобы иметь желания, соответствующие этим различным возрастам, а в неумении подчинять их правилам и ограничениям разума; разница заключается не в том, испытываете ли вы или не испытываете самих влечений, а в способности управлять ими и отказываться от них. Тот, кто не привык подчинять свои желания разуму других, когда он молод, вряд ли будет вслушиваться и подчиняться голосу своего собственного разума, достигши того возраста, когда он способен им пользоваться. И нетрудно предвидеть, какого рода человек, по всей вероятности, выйдет из такого субъекта...

Капризы.

§ 40. Итак, кто ставит своей целью всегда управлять своими детьми, тот должен начинать это, пока те еще очень малы, и следить за тем, чтобы они полностью подчинялись воле своих родителей. Вы хотите, чтобы ваш сын, выйдя из детских лет, вас слушался? В таком случае вы непременно должны установить свой отцовский авторитет возможно раньше [12], а именно как только он стал способен подчиняться и понимать, в чьей власти он находится. Если вы хотите, чтобы ваш сын питал к вам почтительный страх, запечатлейте в нем это чувство уже в детстве; а по мере того как он будет становиться старше, позволяйте ему сближаться с вами; при этом условии вы будете иметь в нем послушного подданного (как оно и должно быть) в детстве и преданного вам друга, когда он вырастет. По моему мнению, очень неправильно понимают должное обращение с детьми те, которые проявляют по отношению к ним снисходительность и фамильярность, пока они малы, и становятся суровыми к ним и держат их на известном расстоянии от себя, когда они выросли; ибо свобода и потворство не приносят пользы детям, а недостаток рассудительности создает необходимость для них ограничений и дисциплины, и, наоборот, властное и строгое отношение — плохой способ обращения с людьми, уже обладающими собственным разумом, чтобы им руководствоваться, если только вы не хотите стать в тягость своим детям, когда они вырастут, и не хотите, чтобы они втайне говорили про себя: «Когда ты наконец умрешь, отец?»

§ 41. Я полагаю, что всякий признает разумным, чтобы его дети, пока они малы, смотрели на родителей как на своих господ, как на облеченных полнотою власти руководителей, по отношению к которым проявляли бы почтительный страх, впоследствии, когда они подрастут, чтобы они видели в родителях самых лучших и единственно надежных друзей и, как таковых, любили бы и уважали их. Указанный мною путь является, если я не ошибаюсь, единственным, который может обеспечить достижение таких результатов. Когда дети подрастут, мы должны смотреть на них как

на равных нам, как на людей с такими же страстями, с такими же желаниями, как наши страсти и желания. Мы желаем, чтобы в нас признавали разумные создания, мы стремимся к свободе: мы не любим, если нам надоедают постоянными выговорами и окриками, и не миримся с тем, чтобы люди, с которыми мы сталкиваемся, проявляли к нам суровое отношение или держали нас на почтительном расстоянии. Тот, кто, будучи взрослым, встречает подобное отношение к себе, будет искать другого общества, других друзей, других собеседников, с которыми он мог бы чувствовать себя легко. Поэтому, если детей держать в строгости с самого начала, то, пока они дети, они будут послушны и спокойно подчиняться строгостям, как будто никогда не знали другого обращения. И если, по мере того как они будут подрастать и подрастут настолько, чтобы руководствоваться своим разумом, строгость управления будет мало-помалу (в той мере, в какой они будут заслуживать) смягчаться, обращение отца будет становиться все более мягким и расстояние между ним и детьми уменьшится, то его прежняя строгость только усилит их любовь, так как дети поймут, что это было лишь проявление доброты к ним и желания сделать их способными заслужить любовь родителей и уважение всех и каждого.

§ 42. В этом заключается общее правило для установления вашего авторитета над вашими детьми. Страх и почтительность должны дать вам первую власть над их душами, а любовь и дружба должны закрепить ее, ибо должно прийти время, когда они перерастут розгу и исправительные меры воздействия, и тогда — я вас спрошу, — если любовь к вам не сделает их послушными и не внушит им чувства долга, если любовь к добродетели и желание поддержать свою репутацию не будет их удерживать на достойном пути, — какое у вас будет в отношении их средство повернуть их на этот путь? Конечно, страх оказаться при маленькой доле наследства из-за того, что стали бы вас огорчать, может их сделать рабами вашего богатства, но внутренне они, несмотря на то, будут оставаться дурными и испорченными. Но это сдерживающее начало ведь не останется навсегда. Всякий человек должен рано или поздно быть предоставлен самому себе, своему собственному руководству, и хороший, добродетельный и способный человек должен быть воспитан таковым внутренне. Поэтому все, что он должен получить от воспитания, то, что должно повлиять на его жизнь, должно быть своевременно вложено в его душу, а именно привычки, крепко переплетенные с самыми основами его натуры, а не притворное поведение и лицемерная личина, надетая лишь из страха и с единственной целью избежать в данное время гнева отца, который может лишить его наследства.

Побои.

§ 47. Обычный метод воздействия наказанием и розгой, который не требует ни усилий, ни много времени, этот единственный метод поддержания дисциплины, который широко признан и до-

ступен пониманию воспитателей, является наименее пригодным из всех мыслимых приемов воспитания, так как он приводит к обоим упомянутым вредным последствиям; а они, как мы показали, представляют собой Сциллу и Харибду[13], которые с той ли или другой стороны губят всякого, кто сворачивает с правильного пути.

§ 48. Этот вид наказания совсем не способствует преодолению нашей естественной склонности предаваться физическим и мимолетным удовольствиям и всячески избегать страданий, а, скорее, поощряет эту склонность и тем самым укрепляет в нас то, что является корнем всех порочных поступков и отступлений от правильной жизни. В самом деле, какой другой мотив, кроме чувственного удовольствия или страдания, руководит ребенком, который только из страха быть высеченным корпит над книгой вопреки своей склонности или воздерживается есть нездоровый плод, в котором находит удовольствие? В данном случае он только отдает предпочтение большему физическому удовольствию или избегает большего физического страдания. И что, собственно, значит регулировать его поступки и направлять его поведение, используя подобные мотивы? Разве это не значит — спрошу я вас — поощрять в нем то самое начало, искоренение и уничтожение которого является нашей задачей? Я не могу поэтому признать полезным для ребенка какое бы то ни было наказание, при котором стыд пострадать за совершенный проступок не действует на него сильнее, чем само страдание.

§ 49. 2. Этот метод исправления, естественно, порождает в ребенке отвращение к тому, что воспитатель должен заставить его полюбить. Как легко наблюдать такое явление, что дети, которым раньше нравились те или другие вещи, начинают их ненавидеть, видя, что из-за этих вещей они подвергаются побоям и мучениям! И в этом нет ничего удивительного, так как и взрослых людей нельзя подобными приемами заставить полюбить что-нибудь. В самом деле, какой человек не проникся бы отвращением к самому невинному развлечению, хотя бы само по себе оно было для него безразличным, если бы его вздумали побоями и бранью заставлять развлекаться или подвергать его такому же обращению за некоторые особенности в его манере развлекаться? Это было бы вполне естественно. Неприятная обстановка обычно отравляет самые невинные вещи, которые с нею связаны: один только вид чашки, из которой вы обычно принимаете отвратительное лекарство, вызывает у вас тошноту, и ничего из этой чашки уже не покажется вам приятным, хотя бы она была исключительно чиста и красива и сделана из дорогого материала.

§ 50. 3. Такой род рабской дисциплины создает рабский характер. Ребенок подчиняется и притворяется послушным, пока над ним висит страх розги; но как только этот страх отпал и ребенок, в отсутствие наблюдающего глаза, может рассчитывать на безнаказанность, он дает еще больший простор своей естественной наклонности, которая, таким образом, нисколько не изменяется, а, напротив, лишь становится в нем значительно сильнее и

обычно после такой насильственной сдержки прорывается еще с большей силой.

§ 51. 4. Или же, если строгость, доведенная до крайней степени, берет верх и приводит к исцелению от ранее прорывавшейся скверной наклонности, то этот результат часто достигается за счет насаждения другого, еще худшего и более опасного недуга — душевной пришибленности, и тогда вместо беспорядочного юноши вы будете иметь слабоумное и жалкое существо, которое, правда, нравится глупым людям своей противоестественной скромностью, так как оно не шумит и не причиняет беспокойства, но в конце концов, вероятно, окажется неприятным для своих друзей и на всю жизнь останется бесполезным и для себя, и для других.

Награды.

§ 52. Побои и все прочие виды унижающих телесных наказаний не являются подходящими мерами дисциплины при воспитании детей, которых мы хотим сделать разумными, добрыми и талантливыми людьми; эти меры следует поэтому применять очень редко и притом только по серьезным основаниям и лишь в крайних случаях. С другой стороны, нужно тщательно избегать поощрения детей посредством награждения их вещами, которые им нравятся. Кто дает своему сыну яблоко или пряник или какой-либо другой в этом роде предмет из наиболее любимых им с целью заставить его сидеть за книгой, тот только поощряет его любовь к удовольствиям и потворствует этой опасной склонности, которую надлежало бы всеми средствами обуздывать и подавлять в нем. Вы никогда не можете рассчитывать научить его управлять своим влечением, если, ставя ему преграды в одном случае, вы компенсируете это разрешением удовлетворить то же влечение в другом случае. Чтобы сделать из него хорошего, разумного и добродетельного человека, нужно научить его противостоять своим влечениям и отказывать в удовлетворении своему вкусу к богатству, щегольству, лакомству и пр., когда разум его советует, а долг от него требует противоположного [14]. Но когда вы побуждаете его делать что-нибудь полезное, даря ему деньги, или награждаете его за утомительное сидение за книгой удовольствием от лакомого кусочка; когда вы обещаете ему кружевной галстук или изящный костюм за исполнение какой-либо из его мелких обязанностей, то разве, предлагая ему все это в виде награды, вы не допускаете только, чтобы эти хорошие вещи стали его целью, и разве тем самым вы не поощряете его страсть к этим вещам, не приучаете его видеть в них свое счастье? Так люди неправильно пользуются наградами и наказаниями, чтобы заставить детей проявить усердие к грамматике, к танцам и к некоторым другим подобным предметам, не имеющим большого значения для их счастья или полезности в их жизни, и тем самым жертвуют их добродетелью, извращают правила их воспитания и приучают детей к роскоши, чванливости, жадности и т. п. Ибо, потворствуя таким образом этим дурным наклонностям, которые они должны

были бы ограничивать и подавлять, они закладывают основу будущих пороков, которых можно избежать, лишь подавляя наши желания и с ранних лет приучая их подчиняться разуму.

Правила.

§ 64. Здесь позвольте мне обратить внимание на одну вещь, которую я считаю ошибкой обычного метода воспитания; она заключается в обременении детской памяти всевозможными правилами и предписаниями, которые часто бывают недоступны их пониманию и всегда детьми забываются сейчас же, как только они их получили. Если вы желаете, чтобы дети выполнили какое-либо действие или сделали это иначе, когда они забывают или делают это неудачно, заставляйте их много раз переделывать, пока они не достигнут совершенства [15]. Этим вы добьетесь двух полезных результатов. Во-первых, вы увидите, способны ли они выполнить данную работу и можно ли рассчитывать, что они ее выполнят: ведь от детей иногда требуют таких вещей, которых, как мы убеждаемся уже на опыте, они не умеют делать, и раньше, чем требовать от них выполнения, следовало бы их поучить и поупражнять. Но воспитателю гораздо легче приказывать, чем учить. Другая польза, которая получается от этого, заключается в том, что, если дети будут многократно проделывать одно и то же действие до тех пор, пока оно не станет для них привычным, выполнение не будет зависеть от памяти или размышления, свойственных не детству, а зрелому возрасту, но станет у них чем-то естественным.

Так, например, для хорошо воспитанного человека кланяться джентльмену, когда тот его приветствует, и смотреть ему в лицо, когда тот говорит с ним, становится благодаря постоянной практике столь же естественным, что и дышать: для этого не требуется ни думать, ни рассуждать. Если вы таким путем излечили вашего ребенка от какого-либо недостатка, вы его излечили навсегда; и таким же способом вы можете искоренить в детях один за другим все недостатки и привить им какие угодно привычки.

§ 65. Я видел родителей, которые наваливали на своих детей такую кучу правил, что бедным малышам невозможно было запомнить и десятую их часть, и еще менее они могли их выполнять. И несмотря на то, за нарушение этих многочисленных и часто совершенно нецелесообразных предписаний дети подвергались брани и побоям. Естественным результатом этого было то, что они не обращали внимания на указания, которые им давались, так как для них было очевидно, что всего внимания, на которое они способны, недостаточно, чтобы предохранить их от нарушений и последующих наказаний. Поэтому пусть этих правил, которые вы даете своему сыну, будет возможно меньше, лучше пусть их будет меньше, а не больше того, что кажется абсолютно необходимым. Ибо если вы обремените его многочисленными правилами, то в результате неизбежно получится одно из двух: или вам придется своего сына очень часто наказывать, что будет иметь дурные последствия, так как наказание будет слишком частым и

сделается привычным, или же вы будете вынуждены оставлять нарушение некоторых ваших правил безнаказанным, что, конечно, вызовет пренебрежительное отношение к ним и подорвет ваш авторитет в глазах сына. Создавайте лишь немного законов, но следите за тем, чтобы они, будучи раз созданы, соблюдались. Для малолетних детей требуется немного законов, и, лишь по мере того как они становятся старше и какое-либо правило в результате практики прочно утвердилось, вы можете прибавить новое правило.

§ 66. Но прошу вас помнить, что детей не следует учить при помощи правил, которые всегда будут ускользать из их памяти. Заставляйте их все, что, по вашему мнению, они должны уметь делать, усваивать путем необходимой практики, приурочивая эту практику к каждому подходящему случаю, а если возможно, сами создавайте эти случаи [16]. Это будет порождать у них привычки, которые, раз установившись, будут действовать сами собой, легко и естественно, без помощи со стороны памяти. Но здесь позвольте мне сделать следующие два предупреждения: 1. Когда вы заставляете их упражняться в том, что вы хотели бы превратить у них в привычку, применяйте ласковые слова и мягкие уговоры, лучше в форме как бы напоминания о том, что они позабыли, чем в форме резких замечаний или брани за умышленный будто бы проступок. 2. Второе, что вам следует соблюдать, заключается в том, чтобы не стараться укоренять в них слишком много привычек зараз, иначе вы разнообразием собьете их с толку и основательно не разовьете в них ни одной привычки. Когда постоянная практика превратила какое-либо действие в нечто легкое для них и естественное и они его выполняют не раздумывая, вы можете перейти к другому.

Практика.

Этот метод обучения детей путем повторной практики, путем многократного выполнения, под наблюдением и руководством воспитателя, одного и того же действия до тех пор, пока дети не привыкнут делать это хорошо, с какой бы стороны мы ни рассматривали его, имеет столько преимуществ перед методом, рассчитанным на правила, которые дети должны усвоить с помощью памяти, что я могу только удивляться (если можно вообще удивляться дурным обычаям), как он мог оставаться в столь большом пренебрежении. Укажу здесь еще на одно преимущество. Пользуясь этим методом, мы можем видеть, соответствуют ли требования, предъявляемые к ребенку, его способностям и подходит ли тот или другой прием к природным дарованиям и конституции ребенка: это ведь также должно приниматься в соображение при правильном воспитании. Мы не должны рассчитывать на то, чтобы полностью изменить их прирожденные характеры, чтобы сделать веселого человека задумчивым и серьезным, а меланхолика веселым человеком, не портя их. Бог наложил определенную печать на душу каждого человека, которая, подобно его внешнему облику, может быть немного исправлена, но вряд ли можно ее це-

ликом изменить и превратить в противоположное.

Поэтому тот, кто имеет дело с детьми, должен основательно изучить их натуры и способности и при помощи частных испытаний следить за тем, в какую сторону они легко уклоняются и что к ним подходит, каковы их природные задатки, как можно их усовершенствовать [17] и на что они могут пригодиться. Он должен подумать над тем, чего им недостает и могут ли они это приобрести с помощью прилежания и усвоить путем практики и стоит ли об этом стараться. Ибо во многих случаях все, что мы можем сделать и к чему мы должны стремиться, — это использовать наилучшим образом то, что дала природа, предупредить те пороки и недостатки, к которым наиболее предрасположена данная конституция. Природные дарования каждого должны быть развиваемы до возможных пределов [18], но попытка привить ребенку что-либо другое будет только бесплодным трудом, и то, что таким образом будет на нем налеплено, в лучшем случае окажется не к лицу и всегда будет производить неприятное впечатление принужденности и манерности.

Наказание.

§ 72. Но вернемся к вопросу о наградах и наказаниях. Поскольку, как я уже говорил, дисциплину розги не следует применять для борьбы со всякими детскими выходками, с неприличным поведением и всем прочим, что непременно исцелят время и возраст, то вовсе нет надобности так часто бить детей, как это обычно практикуется. Если сюда присоединить обучение чтению, письму, танцам, иностранным языкам и тому подобные занятия, которые должны пользоваться той же привилегией, то при умелом воспитании очень редко представится повод для применения побоев или насилия. Правильный метод обучения этим вещам заключается в том, чтобы внушить детям любовь и склонность к тому, что вы предлагаете им изучить и что потребует от них усердия и прилежания [19]. Сделать это, по моему мнению, нетрудно, если руководить детьми надлежащим образом и осторожно применять указанные выше награды и наказания, соблюдая вместе с тем в методе обучения следующие немногие правила.

Обязательные задания.

§ 73. 1. Ни один предмет, который они должны изучить, не следует превращать в бремя для них или навязывать им как нечто обязательное. Все, что предлагается в такой форме, немедленно становится скучным, душа проникается отвращением к этому даже в том случае, если оно раньше было для нее приятно или безразлично. Заставьте ребенка ежедневно известное время гонять свой волчок, хочется ли ему это делать или нет; требуйте этого от него как обязанности, которой он должен уделить столько-то часов утром и после полудня, — и вы увидите, как скоро ему надоест при таких условиях любая игра. А разве не то же самое бывает и со взрослыми людьми? Разве то, что они с удовольствием делают по своей воле, не становится сразу же для них тягостным и невыносимым,

как только они увидят, что это вменяется им в обязанность? Думайте о детях как вам угодно, но им также хочется показать, что они свободны, что их хорошие поступки исходят от них самих, что они самостоятельны и независимы [20], как это хочется самому гордому из вас, взрослых людей.

§ 74. Поэтому даже такие вещи, к которым вам удалось их приохотить, возможно реже заставляйте их делать в такое время, когда у них нет охоты и расположения к этому. Человек может любить читать, писать, заниматься музыкой и т. п., однако бывают у него моменты, когда эти занятия не доставляют ему никакого удовольствия, и, если в такие моменты он заставит себя заниматься ими, он будет лишь суетиться без всякого толка. То же бывает и с детьми. За этими переменами настроения нужно следить внимательно и неукоснительно пользоваться теми благоприятными периодами, когда у них бывает готовность и расположение. А если дети недостаточно часто сами проявляют готовность, следует внушать им благоприятное расположение, беседуя с ними, прежде чем посадить их за какую-нибудь работу [21]. Я думаю, что это дело нетрудно для благоразумного воспитателя, который изучил характер своего ученика и не затрудняется наполнить голову его подходящими идеями, способными возбудить в нем охоту к предстоящим занятиям. Таким способом можно сберечь много времени и усилий, так как ребенок усвоит в три раза больше, когда он настроен благоприятно, чем при затрате двойного количества времени и усилий, если он это делает неохотно или по принуждению. Если бы на это обращали должное внимание, можно было бы предоставить детям играть до изнеможения и все-таки они имели еще достаточно времени для изучения того, что соответствует способностям каждого возраста. Но ничто подобное не учитывается и не может в должной мере учитываться при обычном способе воспитания. Грубая дисциплина розги основана на других принципах, лишена всякой привлекательности, не обращает внимания на настроение детей и не следит за моментами благоприятного настроения. Да и в самом деле, смешно было бы, внушив ребенку принуждением и побоями отвращение к занятиям, ожидать, что он свободно, по своему побуждению бросит игру и с удовольствием воспользуется случаем поучиться. Между тем при правильной организации дела занятие каким-либо предметом учебной программы можно было бы превращать в такой же отдых, каким игра является после учения. Труд одинаков в том и в другом случае. Да и не он отталкивает детей; ибо они любят быть занятыми, а перемены и разнообразие, естественно, увлекают их. Единственная разница в том, что при так называемой игре они действуют по своему усмотрению и свободно прилагают свой труд (которого, как вы можете заметить, они никогда не щадят), а к учению их принуждают: их зовут, сажают насильно, подгоняют. Это-то их сразу отталкивает и охлаждает: они чувствуют утрату свободы. Добейтесь того, чтобы не воспитателю приходилось звать учиться, а чтобы они сами просили его поучить их, как они просят товарищей поиграть с ними; и тогда, удовлетворенные тем, что и

здесь они действуют так же свободно, как и в других случаях, они и за учение будут приниматься с таким же удовольствием, и оно не будет отличаться от других их развлечений и игр. Тщательно придерживаясь этих приемов, можно возбудить в ребенке желание научиться всему, чему бы вы хотели его научить. Я признаю, что труднее всего справиться с первым или самым старшим, но раз вы его поставили на правильный путь, уже нетрудно с его помощью вести остальных, куда вы захотите.

§ 75. Хотя и не подлежит сомнению, что наиболее подходящим временем для учебных занятий детей является то, когда они настроены и расположены к учению, когда ни душевная вялость, ни сосредоточение на каких-либо других мыслях не делают учения слишком трудным и противным для них, однако следует иметь в виду две вещи: 1) если за такими моментами недостаточно тщательно следят и недостаточно пользуются ими всякий раз, когда они наступают, или если такие моменты наступают не так часто, как следовало бы, нельзя пассивно допускать, чтобы из-за этого страдали успехи ребенка: нельзя давать ребенку привыкать к лени и этому нерасположению к учению в нем укрепляться [22]; 2) хотя иные вещи плохо усваиваются, когда душа к ним не расположена или занята чем-либо другим, однако очень важно и стоит затрачивать усилия на то, чтобы приучить душу господствовать над собой и быть способной по собственному выбору освобождаться от увлечения одним предметом, обращаться легко и с удовольствием к другому или в любой момент стряхивать с себя вялость и энергично приниматься за то, что указывает разум [23] или совет другого. Если удастся таким способом приучить их душу господствовать над собой, отвлекаться, когда этого требуют обстоятельства, от одних мыслей и дел, чтобы заняться другим, менее привлекательным делом, это явится более полезным приобретением, чем знание латыни или логики и большей части тех предметов, которым обычно детей заставляют учиться.

Рассуждение.

§ 81. Может быть, покажется странным, что я говорю о рассуждении с детьми; тем не менее я вижу в этом наиболее правильный способ обращения с детьми. Дети понимают рассуждения уже с того раннего возраста, когда начинают говорить; и если мои наблюдения меня не обманывают, им раньше начинает нравиться, когда с ними обращаются как с разумными существами, чем обычно думают. Это чувство гордости следует в них поддерживать и в меру возможности использовать в качестве главнейшего орудия их воспитания. Но, говоря о рассуждениях, я имею в виду лишь такие, которые подходят к детским способностям и уровню понимания. Никто не станет думать, что с мальчиком трех или семи лет можно рассуждать, как со взрослым человеком. Длинные речи и философские рассуждения в лучшем случае приводят детей в изумление и смущение, но нисколько не учат их. Поэтому, когда я говорю, что с ними нужно обращаться как с разумными существами, я имею в виду, что вы должны мягкостью своего обращения и сдержанностью даже в мерах

воздействия на них научить их понимать, что то, что вы делаете, исходит от вашего разума (диктуется вашим разумом) и полезно и необходимо для них, что если вы что-нибудь приказываете или запрещаете им, то это не вытекает из каприза, страсти или фантазии. Это они способны понимать; я думаю, что они способны воспринимать доводы касательно любого добродетельного чувства, которое нужно в нем возбудить, и любого проступка, от которого их следует удержать; при этом нужно только пользоваться такими доводами, которые доступны их возрасту и уровню понимания, и выражать их совершенно краткими и простыми словами [24]. Основания, на которых базируются некоторые обязанности и те источники добра и зла, из которых последние вытекают, может быть, нелегко уяснить и взрослым людям, не привыкшим отвлекаться в своих мыслях от общепринятых мнений. Дети еще менее способны исходить в своих рассуждениях из отдаленных принципов. Они не в состоянии освоить убедительность длинных дедукций. Доводы, которые на них действуют, должны быть очевидными и соответствовать уровню их мышления; они должны быть, так сказать, ощутимыми, осязательными [25]. Тем не менее, если мы будем учитывать их возраст, характер и наклонности, у нас никогда не будет недостатка в доводах, достаточно для них убедительных. И если не найдется другого, более специального довода, им всегда будет понятен и для них всегда будет достаточно убедителен, чтобы отвратить от проступка, могущего обратить на себя внимание, тот довод, что этот проступок доставит им позор и порицание и возбудит ваше неудовольствие.

Примеры.

§ 82. Однако самый простой и легкий и вместе с тем самый эффективный способ воспитания детей и формирования их внешнего поведения заключается в том, чтобы показывать им на наглядных примерах, как им следует поступать и чего они должны избегать [26]. Если фиксировать их внимание на таких примерах из поступков знакомых им людей и сопровождать это отзывами о достоинстве или неприличии данного поступка, это будет сильнее толкать или удерживать их от подражания, чем какие бы то ни было отвлеченные рассуждения, обращенные к ним. Никакие слова не могут сделать столь ясными для их понимания добродетели и пороки, как поступки других людей, если вы при этом руководите их наблюдением и фиксируете их внимание на той или иной хорошей или дурной черте в поведении этих людей [27]. И положительные или отрицательные стороны многих вещей, при хорошем ли воспитании или дурном, будут лучше познаваться и глубже запечатлеваться из примеров других людей, чем из тех правил и наставлений, которые могут им даваться по этому поводу.

Этот метод следует применять не только пока дети еще малы, но и в течение всего последующего времени, пока они находятся на чьем-либо попечении или под чьим-либо руководством. Более того, может быть, это наилучший метод, которым отец может пользоваться так долго, как он сочтет нужным, и в любом случае, когда

он желает в чем-либо исправить сына. Ибо ничто не проникает так незаметно и так глубоко в душу человека, как пример: какую бы дурную черту люди ни проглядели в себе и ни прощали себе самим, она может внушать им только отвращение и стыд, когда она выступает перед ними в других людях...

Воспитатель.

§ 88. Если можно найти воспитателя, который, считая себя заместителем отца, принявшим на себя его заботы, и разделяя вышеизложенные идеи, будет стараться с самого начала осуществить их на практике, то в дальнейшем он убедится, что работа уже совсем легка, и ваш сын, мне думается, сделает такие успехи в учении и в благовоспитанности, каких вы, может быть, не представляете себе. Только никоим образом не разрешайте воспитателю когда бы то ни было бить мальчика без вашего согласия и распоряжения, по крайней мере до тех пор, пока вы на опыте не убедитесь в его рассудительности и сдержанности. Но вместе с тем, для того чтобы поднять его авторитет в глазах воспитанника, вы должны скрыть от последнего, что его воспитатель не властен применять розги; кроме того, вы обязательно должны и сами оказывать воспитателю большое почтение и заставлять точно так же относиться к нему всю вашу семью. Ибо вы не можете рассчитывать, что ваш сын будет относиться с уважением к человеку, к которому его отец и мать, по его наблюдениям, относятся пренебрежительно. Если вы находите, что воспитатель достоин презрения, вы сделали плохой выбор, но, если вы обнаруживаете свое презрение к нему, ваш сын навряд ли будет относиться к нему иначе. А коль скоро это случится, то, каким бы достойным человеком воспитатель ни был сам по себе и какими бы он ни обладал способностями к своему делу, все это пропадет для вашего сына и уже никогда не может быть сделано полезным для него.

§ 89. Как пример отца должен учить ребенка уважению к своему воспитателю, так пример воспитателя должен побуждать ребенка к тем действиям, которых он требует от последнего. Его собственное поведение ни в коем случае не должно расходиться с его предписаниями [28], если только он не желает испортить ребенка. Бесцельно со стороны воспитателя говорить об обуздании страстей, если он дает волю какой-либо собственной страсти; и бесплодными будут его старания искоренить в своем воспитаннике порок или непристойную черту, которые он допускает в себе самом. Дурные примеры, несомненно, действуют сильнее хороших правил, и поэтому он должен всегда тщательно оберегать своего воспитанника от влияния дурных примеров, в особенности наиболее опасных — примеров прислуги: от этого общества следует держать мальчика подальше, притом не путем запрещений, которые только подстрекнут его к такому общению, а другими средствами, на которые я указывал.

Любознательность.

§ 108. Если начать воспитание вовремя, если с ранних лет при-

учать детей подавлять свои желания, эта полезная привычка сделает их дисциплинированными; по мере же того как они становятся старше и рассудительнее, можно предоставлять им большую свободу в тех случаях, когда в них говорит разум, а не страсть, ибо к голосу разума всегда следует прислушиваться.

Но если никогда не следует слушать детей, когда они заводят речь об определенных вещах, которые им хотелось бы иметь (если только эти вещи не были раньше им обещаны), то, наоборот, всегда следует их выслушивать и отвечать обстоятельно и ласково, когда они спрашивают о чем-либо, что их заинтересовало, и хотят услышать объяснение от других.

Любознательность в детях нужно так же заботливо поощрять, как другие желания подавлять. Но если капризы следует строго в них обуздывать, то есть все-таки одна сфера, в которой детской выдумке надо предоставить слово и прислушиваться к нему. Развлечения так же необходимы, как труд и пища. Но развлечения невозможны без удовольствий, которые не всегда зависят от разума, а чаще от воображения; поэтому надо позволять детям не только развлекаться, но и делать это так, как им нравится, если только это развлечения невинные и не могущие причинить вреда их здоровью. В этой сфере, когда они придумывают какой-либо способ развлечения, не следует их связывать запретами. Впрочем, я думаю, что при хорошо поставленном воспитании у детей редко будет возникать необходимость просить о подобной свободе. Нужно заботиться, чтобы они всегда делали с удовольствием то, что для них полезно [29]. Пока же их еще не довели до той степени совершенства, когда какое-либо полезное занятие может стать для них развлечением, необходимо предоставлять им полную свободу в придумываемых ими детских играх; они отстанут от них, когда сами пресытятся ими. Полезные же занятия следует прерывать в такой момент, когда они еще занимаются с охотой, по крайней мере раньше, чем они устанут или почувствуют полное отвращение к ним; нужно, чтобы дети могли возвращаться к полезным занятиям как к ожидающему их удовольствию. Ибо вам нечего и думать, что дети правильно воспитаны, раз они еще не способны находить удовольствие в похвальных занятиях и чередование телесных и умственных упражнений еще не сделало для них жизнь и учение наслаждением, непрерывным потоком развлечений, в которых утомленный орган постоянно получает облегчение и освежается. Возможно ли это при всяком характере ребенка и захотят ли воспитатели и родители взять на себя этот труд, хватит ли у последних благоразумия и терпения, чтобы добиться таких результатов, я не знаю, но я не сомневаюсь в том, что это в отношении большинства детей достижимо, если только взять правильный курс на возбуждение в них желания похвалы, чести и доброго имени. А раз в них достаточно крепко заложены такие основы правильной жизни, с ними можно откровенно говорить о том, что им больше всего нравится, и направлять их или предоставлять им в этом отношении свободу, с тем чтобы они почувствовали, что их любят, лелеют, что те, под чьей опекой они находятся, не враги их удовольствий. Такое обра-

щение заставит их любить ту руку, которая их ведет, и ту добродетель, к которой она их ведет.

Предоставление детям свободы в их развлечениях полезно также в том отношении, что в условиях такой свободы раскрываются природные характеры детей, выявляются их наклонности и способности [30], и разумные родители могут в этом почерпнуть указания относительно выбора для них карьеры и профессии и в то же время относительно способов исправления любого недостатка, который, по их наблюдениям, грозит направить ребенка на дурной путь.

Жалоба.

§ 109. 2. Дети, живущие вместе, часто спорят из-за господства, из-за того, кому из них командовать над остальными. Кто бы ни начал этот спор, спор обязательно следует пресекать. Мало того, надо учить их относиться друг к другу с величайшей уступчивостью, снисхождением и корректностью. Если они будут видеть, что это доставляет им уважение, любовь и признание и что они не теряют при этом ни одного из своих преимуществ, они будут находить в этом больше удовольствия, чем в нахальном командовании, т. е., очевидно, в противоположном складе отношений.

Взаимные обвинения детей, которые обычно выражаются только в криках гнева и мести, ищущих поддержки, не должны вызывать с вашей стороны ни участия, ни внимания. Проявлять терпимость к детским жалобам — это значит расслаблять и изнеживать их душу. А если они изредка переносят противоречия или обиды от других и им не разрешают видеть в этом что-либо необычайное и непереносимое, то от того, что они таким образом научатся терпеть и рано закаляться, никакого вреда для них не будет. Не откликаясь на жалобы обиженных, вы должны, однако, когда вы являетесь непосредственным свидетелем нанесенной обиды, побранить за нее в присутствии обиженного; если же жалоба действительно заслуживает вашего внимания, а также предупреждения на будущее время, сделайте выговор обидчику наедине, в отсутствии жалобщика, и заставьте его пойти просить у последнего прощения и исправить свою вину: он сам это сделает охотнее, если это выйдет так, как будто он действует по собственному побуждению; да и тот примет извинение более ласково, и, таким образом, дружба между ними укрепится; помимо того, ваши дети усвоят привычку к вежливости.

Щедрость.

§ 110. Что касается обладания и владения вещами, то учите детей легко и свободно делиться со своими друзьями тем, что у них есть, и заставьте их убедиться на опыте, что самый щедрый человек всегда оказывается и самым богатым да вдобавок еще пользуется признанием и одобрением; и тогда они быстро научатся быть щедрыми на деле. Я полагаю, что таким путем вы сделаете братьев и сестер более ласковыми и вежливыми по отношению друг к другу, а следовательно, и к другим, чем десятками правил о хороших манерах, которыми обычно мучают и стесняют детей. Жадность и желание иметь в своем обладании и распоряжении больше, чем нам

нужно, являются корнем всех зол, и эти качества следует поэтому искоренять с ранних лет и со всей тщательностью, а противоположную черту — готовность делиться с другими — всячески поощрять выражениями похвалы и одобрения, всегда при этом заботясь о том, чтобы ребенок ничего не терял из-за своей щедрости. Пусть всегда, во всех случаях проявления подобной щедрости, ребенок получает награду, и притом с процентами: и пусть он осязательно чувствует, что доброта, которую он проявляет по отношению к другим, небезвыгодна и для него самого, что она вызывает доброе отношение к нему со стороны как тех, которые воспользовались его добротой, так и тех, кто ее наблюдает со стороны. Делайте это предметом соревнования между детьми, чтобы они старались превзойти друг друга в этом отношении [31]. Когда же таким образом, благодаря постоянной практике, детям станет легко делиться тем, что они имеют, с другими, то добросердечие укоренится в них как привычка и они будут находить удовольствие и гордиться тем, что они добры, щедры и вежливы с другими.

Чувство справедливости.

Если следует поощрять в детях щедрость, то уж конечно нужно очень внимательно следить за тем, чтобы они не нарушали правил справедливости: нужно всякий раз, когда дети так поступают, исправлять их, а когда есть для этого основание, и строго взыскивать.

Наши первые действия в большей мере направляются эгоизмом, чем разумом или размышлением; поэтому вовсе не удивительно, если поступки детей имеют сильную тенденцию отклониться от истинных критериев справедливого и несправедливого, которые появляются в нашей душе как продукт развитого разума и серьезного размышления. Чем более они склонны делать ошибки в этом отношении, тем тщательнее необходимо следить за ними: не пропускать малейшего отступления от этой великой социальной добродетели и исправлять ошибки; и даже в самых незначительных и маловажных случаях нужно просвещать их неведение и предупреждать дурные привычки; если предоставить последним развиваться свободно, то, начавшись с пустяковых объектов — с булавок и вишневых косточек, эти привычки перерастут в крупные плутни и могут в конечном результате превратиться в закоренелую нечестность.

При первом же проявлении у детей склонности к какой-либо недобросовестности родители и воспитатели должны подавлять ее выражением своего удивления и отвращения. Но так как дети не могут ясно понимать, что такое недобросовестность, раньше чем они поймут, что такое собственность и как она достигается отдельным лицом [32], то самый надежный способ обеспечить честность — это заложить с ранних лет ее основы в форме щедрости и готовности делиться с другими тем, что они имеют или любят. Этому рано можно их научить, еще до того, как они достаточно овладеют языком и мышлением, чтобы составить себе ясное понятие о собственности, чтобы понять, что принадлежит им на особом праве, исключаю-

щем право других. И так как дети редко получают что-либо иначе как путем подарка и в большинстве случаев от своих родителей, то их можно сначала учить не брать и не удерживать у себя ничего, кроме того, что им дано лицами, имеющими, по их представлению, право распоряжаться данным предметом. По мере же их дальнейшего развития можно сообщать и внушать им другие правила и примеры добросовестности и права, относящиеся к «моему» и «твоему». Если же какой-либо недобросовестный поступок явно проистекает не от ошибки с их стороны, а от порочности воли и мягкие выговоры и стыд не в состоянии будут эту порочность и корыстную наклонность исправить, то нужно применить более суровые средства исправления. Но отнимать у детей то, что они ценят и считают своею собственностью, должны только отец или воспитатель или же кто-либо другой, по их поручению; на подобных примерах можно дать детям понять, как мало для них выгодно недобросовестно присваивать себе то, что принадлежит другому, раз есть на свете люди посильнее и постарше их. Если же постараться — что я считаю возможным — внушить им с ранних лет искреннее отвращение к этому постыдному пороку, то это будет верным и действительным способом его устранения: это лучше предохранит их от недобросовестности, чем все соображения, основанные на интересе. Ибо привычки действуют с большим постоянством и с большей легкостью, чем разум, к совету которого мы прибегаем редко и которому мы еще реже повинуемся именно в те минуты, когда мы наиболее в нем нуждаемся.

Принуждение.

§ 128. Мы уже отметили выше, что дети любят разнообразие и свободу и что это именно делает для них игры привлекательными, и поэтому не следует им навязывать в виде обязанности ни учебник, ни что бы то ни было другое, чему они должны, по нашему мнению, учиться. Их родители, воспитатели и учителя склонны забывать это, и то нетерпение, которое они проявляют в своем желании засадить детей за полезную для них работу, мешает им втягивать последних в работу незаметным для них способом; а по частым понуканиям дети быстро распознают, чего от них требуют и чего не требуют. Если эта ошибочная тактика уже внушила ребенку антипатию, то лечение нужно начать с другого конца. Но так как теперь уже слишком поздно пытаться превратить для него учение в игру, то вы должны наметить обратный путь: вам нужно проследить, какой игрой он больше всего увлекается, и превратить ее в обязанность; заставляйте его каждый день определенное количество часов играть, и притом не в виде наказания, а в качестве занятия, которое вменяется ему в обязанность. При таких обстоятельствах, если я не ошибаюсь, самая любимая игра надоест ему в несколько дней настолько, что он предпочтет ей свой учебник или что-либо другое, особенно если это избавит его хотя бы от части возложенного на него урока обязательной игры и ему позволят часть времени, предназначенного для указанного урока, уделить учебнику или какому-либо другому действительно полезному для него занятию. Я по крайней мере думаю, что это более дей-

ственное средство, чем прямое запрещение (которое обычно усиливает желание) или какое бы то ни было другое наказание, для исправления этого недостатка. Ибо если вы однажды пресытили его аппетит (что можно безопасно проделать во всем, только не в еде и питье), довели его до пресыщения тем именно, от чего вы желаете его отучить, то этим самым вы внушили ему отвращение, и вам нечего уже бояться, что у него снова появится та же страсть.

§ 129. Мне представляется достаточно очевидным, что праздность дети, как правило, ненавидят. Поэтому вся наша забота должна быть направлена к тому, чтобы их деятельный дух был всегда занят чем-либо полезным для них; если вы хотите этого добиться, вы должны превращать для них необходимые, по вашему мнению, занятия в развлечение, а не делать из них обязательную работу. Как это сделать, чтобы дети в то же время не могли заметить умысла с вашей стороны, я здесь указал: а именно предлагая или заставляя их под тем или иным предлогом заниматься до пресыщения тем, от чего вы хотите их отучить, и внушая им таким способом отвращение к этому делу. Например, ваш сын слишком увлекается игрой в кубарь. Заставляйте его играть по нескольку часов в день и следите за тем, чтобы он это действительно делал: вы увидите, как быстро эта игра ему надоест и ему захочется бросить ее. Этим путем — превращая развлечения, которые вам не нравятся, в обязательное для него занятие — вы добьетесь того, что он сам будет охотно браться за дело, которым вы бы хотели заставить его заниматься, особенно если это будет предлагаться ему в виде награды за выполнение урока предписанной ему игры. А разве вы не думаете, что если вы заставите его каждый день гонять кубарь до тех пор, пока это ему основательно не надоест, он охотно возьмется за учебник и даже будет жаждать его, если вы это предлагаете ему как награду за то, что усердно погонял кубарь все положенное время? Дети видят малую разницу в том, что они делают, если только данная работа соответствует их возрасту; предпочтение, оказываемое ими одной вещи перед другой, они заимствуют у других; и то, что окружающие их превращают в награду для них, становится для них действительной наградой. Поэтому от их гувернера будет зависеть, явится ли скоч-гоппер [33] для них наградой за танцы или танцы наградой за скоч-гоппер и что им приятнее: игра ли в кубарь [34] или чтение, игра ли в мяч или изучение глобуса. Все, что им хочется, — это быть занятыми, и притом тем, что, как им кажется, избрано ими самими или разрешено им в знак расположения их родителями и другими лицами, к которым они питают почтение и с которыми они хотели бы быть в хороших отношениях. Я думаю, что группа детей, руководимая таким образом и охраняемая от влияния дурного примера других, вся до единого будет учиться читать и писать и всему другому, чего бы вы захотели, с таким же рвением и удовольствием, с каким другие дети отдаются своим обычным играм. Так вы втяните самого старшего из них, и этим будет задан тон жизни в доме; и тогда уже невозможно будет отрывать детей от учения, как их обычно невозможно оторвать от игр.

Игрушки.

§ 130. Я считаю, что дети должны иметь игрушки, и притом игрушки разного рода; но эти игрушки должны храниться у их воспитателей или у кого-либо другого, ребенок же должен получать в свое распоряжение лишь одну игрушку зараз и, только когда он ее возвратит, получать другую. Это приучает с ранних лет остерегаться утраты или порчи вещей, находящихся в обладании; обилие же и разнообразие игрушек, получаемых детьми в полное распоряжение, делает их лекомысленными и беспечными и с самого начала приучает быть мотами и расточителями. Я соглашусь, что это мелочи, которые могут показаться недостойными внимания воспитателя; но не следует упускать из виду и относиться с пренебрежением ни к чему, что формирует душу ребенка; все, что прививает детям привычки и навыки, заслуживает заботы и внимания со стороны воспитателя и, если смотреть на это с точки зрения последствий, вовсе не является мелочью.

Еще один момент в вопросе о детских игрушках заслуживает внимания родителей. Хотя мы согласились, что они должны быть разнообразными, однако, по моему мнению, ни одной игрушки не следует покупать для детей. Этим устранится то большое разнообразие, которое часто создает для них перегрузку и служит лишь к тому, что приучает их к постоянной погоне за переменой и изобилием, к беспокойству, к вечному желанию чего-то нового, к вечной неудовлетворенности тем, что они имеют. Подарки, которые принято делать детям родителей с солидным общественным положением в целях угождения, причиняют малюткам большой вред. Это развивает в последних гордость, тщеславие и жадность чуть ли не ранее, чем они научатся говорить. Я знал маленького ребенка, который был настолько поглощен обилием и разнообразием своих игрушек, что утомлял свою няню, ежедневно пересматривая их; ребенок так привык к этому изобилию, что никогда не считал его для себя достаточным и то и дело спрашивал: «А еще что, еще что? Что мне еще дадут?» Замечательное начало в ограничении желаний и замечательный путь к тому, чтобы сделать человека довольным и счастливым!

Но меня спросят: если никаких игрушек не следует покупать, то откуда они будут получать те игрушки, которые вы разрешаете им иметь? На это я отвечу: пусть они сами их делают или по крайней мере стараются их делать, и пусть занимаются этим; а до того пусть они обходятся без игрушек, да у них и нужды не будет в особо хитрых игрушках. Гладкий камешек, кусок бумаги, связка ключей матери и любой предмет, которым они не могут поранить себя, — все это так же может развлекать маленьких детей, как и дорогие и затейливые игрушки из магазина, которые сейчас же портятся и ломаются. Дети никогда не скучают и не огорчаются из-за отсутствия таких игрушек, если только их не приучили к ним; когда они малы, игрушкой для них может явиться все, что попадает им в руки; когда же они становятся старше, они сами будут их делать, если только другие не будут бессмысленно тратиться на то, чтобы снабжать их. Конечно, когда они начнут что-либо изобретать сами, нужно учить их и

помогать им; но пока они сидят праздно, в ожидании, что получат все из чужих рук, без всякого старания с своей стороны, не следует ничего им давать. А если вы помогаете им, когда они находятся в затруднении, вы будете им милее, чем если бы вы стали покупать им дорогие игрушки. Правда, такие игрушки, изготовление которых превышает их искусство и пользование которыми связано с затратой труда, как, например, кубарь, волчок или ракета и другие в этом роде, нужно доставлять им: они должны получать их не ради разнообразия, а для упражнения; но из этих игрушек также нужно давать им возможно простые. Если у них есть кубарь, то кнутик и ремень нужно предоставить им сделать и приладить самим. Если же они сидят разинув рот в ожидании, что эти вещи сами свалятся им в руки, то пусть они остаются без них. Это приучит их добиваться того, что им нужно, собственными силами и собственным трудом, а этим самым они будут приучаться к скромности в желаниях, к трудолюбию, усердию, размышлению, сметливости и расчетливости; эти качества будут им полезны, когда они станут взрослыми, и поэтому должны приобретаться возможно раньше и усваиваться возможно глубже. Все игры и развлечения детей должны быть направлены к развитию у них хороших и полезных привычек, иначе они будут приводить к дурным. Все, что они делают в этом нежном возрасте, оставляет известный отпечаток, и отсюда они получают склонность к доброму или дурному; и ничего из того, что оказывает подобное влияние, не следует упускать из внимания.

Учение.

§ 147. Вы, может быть, удивитесь, что я ставлю учение на последнем месте[35], особенно если я скажу вам, что придаю ему наименьшее значение. Это может показаться странным в устах книжного человека и тем более похожим на парадокс, что обычно главным образом вопрос об учении вызывает оживленнейшее обсуждение, когда речь идет о детях, и почти только этот вопрос и имеется в виду, когда люди говорят о воспитании. Когда я размышляю о том, сколько шума идет вокруг вопроса о маленькой дозе латыни и греческого языка, сколько лет тратится на ее усвоение и сколько бесплодных забот и хлопот на это уходит, то я едва могу удержаться от мысли, что родители детей продолжают жить под страхом розги школьного учителя, в которой они видят единственное орудие воспитания, как будто вся цель последнего заключается в изучении одного-двух языков. Ибо иначе как был бы возможен тот факт, что детей держат прикованными к скамье в течение семи-восьми или десяти лучших лет их жизни ради усвоения одного или двух языков, которые, как мне думается, можно было бы усвоить с гораздо меньшей затратой труда и времени и изучить почти играючи?

Поэтому простите меня, но я не могу спокойно думать о том, что молодого джентльмена считают необходимым втолкнуть в общее стадо и затем погонять его розгой и плеткой из класса в класс, как бы сквозь строй, ради того, чтобы он «приобрел интеллектуальную культуру». Как же, скажете вы, по-вашему, он не должен уметь чи-

тать и писать? Неужели он должен быть невежественнее нашего приходского пономаря, который Гопканиса и Стернхольда[36] считает лучшими поэтами в мире, да к тому же своим плохим чтением превращает их в нечто худшее, чем они есть на самом деле?

Не торопитесь, пожалуйста. Читать и писать, обучать наукам — все это я признаю необходимым, но не главным делом. Я думаю, что вы сочтете совершенным глупцом того, кто добродетельного или мудрого человека не поставит бесконечно выше большого ученого. Я вовсе не отрицаю, что обучение наукам очень способствует развитию и добродетели, и мудрости в людях с хорошими духовными задатками, но необходимо также согласиться с тем, что в других людях, не имеющих таких задатков, оно ведет лишь к тому, что они становятся еще более глупыми и дурными людьми. Я говорю это с тем, чтобы вы, размышляя о воспитании вашего сына и подыскивая для него учителя или воспитателя, не имели в своих мыслях только латынь и логику. Обучать мальчика нужно, но это должно быть на втором плане, только как вспомогательное средство для развития более важных качеств. Ищите человека, который знал бы, как можно благоразумно сформировать характер мальчика; отдайте его в такие руки, которые смогут, в пределах возможного, охранить его невинность, любовно поддерживать и развивать в нем хорошие начала, мягкими приемами исправлять и искоренять все дурные наклонности и прививать ему хорошие привычки. Это самое главное; и если вы хорошо позаботитесь об этом, то к этому можно присоединить также и учение[37], осуществляя это, как мне думается, наиболее легким путем с помощью методов, которые мы обсудим ниже...

Письмо.

§ 160. Когда ребенок уже умеет хорошо читать по-английски, пора приступить к обучению его письму. Для этого следует раньше всего научить его правильно держать перо; и только после того как он полностью освоится с этим, можно позволить ему приложить перо к бумаге. Ибо не только детей, но и любого человека, желающего научиться делать что-либо хорошо, никогда не следует заставлять делать сразу слишком много или одновременно совершенствоваться в двух частях какого-либо процесса, когда этот процесс может быть расчленен. Я считаю наилучшим итальянский способ держать перо только между большим и указательным пальцами; но относительно этого вы можете посоветоваться с каким-нибудь хорошим учителем чистописания или каким-либо другим лицом, умеющим писать хорошо и быстро. Когда ребенок научится правильно держать перо, следует показать ему, как он должен класть перед собой бумагу и какое положение придать своей руке и телу. Когда он овладеет этими приемами, можно без больших затруднений научить его писать, доставши доску с вырезанными на ней буквами такой формы, какая вам больше всего нравится; но вы должны помнить, что буквы должны быть значительно крупнее тех, которыми он должен будет писать обычно, ибо у каждого человека почерк естественно и постепенно становится мельче по сравнению с тем, с которого он начал, но никогда

не становится крупнее. С такой выгравированной доски нужно сделать оттиски на нескольких листах хорошей бумаги красными чернилами, и обучающемуся остается только обводить буквы хорошим пером, обмакнутым в черные чернила. Если предварительно показать ему, откуда начинать и как обводить каждую букву, его рука быстро освоится с формами этих букв. Когда он научится хорошо обводить буквы, он должен перейти к упражнениям на чистой бумаге. Таким методом вы легко можете научить его писать любым почерком по вашему желанию.

Французский язык.

§ 162. Как только мальчик научился говорить по-английски, пора ему начать учиться какому-либо другому языку: ни у кого не возникает сомнения, когда в качестве такого языка предлагается французский язык. Причина лежит в том, что все свыклись с правильным методом обучения этому языку: он заключается в усвоении детьми языка из постоянных разговоров, а не с помощью грамматических правил[38]. Этим же методом было бы легко обучать и латинскому языку, если бы воспитатель, всегда находясь с учеником, обращался к нему только на этом языке и заставлял бы его всегда отвечать на нем же. Но так как французский язык — живой язык и больше употребляется в разговоре, то ему нужно учиться раньше для того, чтобы гибкие органы речи могли приучиться к правильному образованию его звуков и мальчик усвоил бы хорошее французское произношение; чем дальше откладывать обучение, тем оно становится труднее.

Латинский язык.

§ 163. Когда мальчик уже хорошо говорит и читает по-французски (что при указанном методе обучения достигается обычно в один или два года), он может перейти к латинскому языку; странно только то, что родители, имея перед собой опыт с французским языком, не считают нужным обучать детей латыни тем же методом разговора и чтения. Нужно только позаботиться о том, чтобы мальчик за то время, что он обучается этим иностранным языкам, читая и разговаривая с воспитателем только на этих языках, не забыл читать по-английски. Это можно предупредить тем, чтобы он ежедневно в присутствии матери или кого-либо другого читал вслух избранные места из Библии или другие английские книги.

§ 178. Одновременно с обучением французскому и латинскому языкам можно, как я говорил, начать вводить мальчика также в арифметику, географию, хронологию, историю и геометрию. Ибо, если учить его этим предметам на французском или латинском, когда он начинает понимать какой-либо из этих языков, то он будет одновременно приобретать знания в этих предметах и в придачу усваивать самый язык.

География.

Начать, мне думается, нужно с географии, ибо, поскольку изучение фигуры земного шара, положения и границ четырех частей

света и отдельных королевств и стран является только упражнением глаз и памяти, ребенок будет этому учиться с удовольствием и запоминать эти вещи. Насколько это верно, показывает следующий факт. В доме, где я теперь живу, есть ребенок[39], которого мать настолько хорошо ознакомила этим способом с географией, что когда ему еще не было шести лет, он знал границы четырех частей света, умел, когда его спрашивали, сразу показать любую страну на глобусе и любое графство на карте Англии, знал все большие реки, мысы, проливы и заливы на земном шаре и умел находить долготу и широту любой точки. Конечно, этими вещами, которые ребенок по указанному методу усвоит при помощи зрения и запомнит механически, еще не исчерпывается все, что он должен изучить на глобусе. Однако это значительный шаг и хорошая подготовка к дальнейшему и весьма облегчит усвоение всего остального впоследствии, когда его способность рассуждать достаточно созреет для этого; кроме того, он выигрывает этим много времени, а удовольствие, которое он испытывает, узнавая о разных вещах, будет незаметно способствовать усвоению им языка.

Арифметика.

§ 179. Когда в памяти мальчика хорошо запечатлеются естественные подразделения земного шара, будет своевременно перейти к арифметике. Под естественными подразделениями земного шара я подразумеваю различные положения частей суши и моря в связи с различными названиями и подразделениями стран, не касаясь еще тех искусственных и воображаемых линий, которые условны и придуманы в целях усовершенствования этой науки.

§ 180. Арифметика — это легчайшая форма отвлеченного мышления, и поэтому она обыкновенно раньше других оказывается доступной уму, и с нею он раньше всего свыкается, притом она настолько общеупотребительна при всех обстоятельствах обычной и деловой жизни, что навряд ли можно что-либо делать, не прибегая к ее помощи[40]. Относительно нее бесспорно никогда нельзя сказать, что человек знает ее слишком много и слишком хорошо. Поэтому упражнения в счете следует начинать возможно раньше, лишь только ребенок становится способен к ним; и заниматься этим следует понемногу каждый день, пока он не овладеет вполне искусством счета. Когда он освоится со сложением и вычитанием, его можно повести дальше в географии; и после того как он ознакомится с полюсами, поясами, параллельными кругами и меридианами, нужно объяснить ему, что такое долгота и широта, научить его пользоваться с их помощью картой и по числам, поставленным по ее бокам, определять относительное положение стран и, обратно, отыскивать последние на земном глобусе.

Астрономия.

Научившись легко с этим справляться, он может перейти к небесному глобусу и снова рассмотреть все круги, познакомиться более подробно с эклиптикой и зодиаком, чтобы с полной ясностью и

отчетливостью запечатлеть их в своем уме, а затем усвоить фигуру и положение некоторых созвездий, которые можно сначала показать ему на глобусе, а затем уже на небе.

После того как все это усвоено и мальчик достаточно хорошо ознакомился с созвездиями, можно сообщить ему некоторые сведения о нашем планетном мире: для этой цели неплохо сделать ему чертеж Коперника и по этому чертежу объяснить положение планет, их относительные расстояния от Солнца, центры их вращения. Это наиболее легкий и естественный путь для подготовки его к пониманию движения и теории планет. Ибо, так как астрономы больше не сомневаются в движении планет вокруг Солнца, его следует ознакомить с этой гипотезой не только потому, что это простейшая и наименее сложная гипотеза для учащегося, но в то же время и наиболее правдоподобная сама по себе. Но и в данном случае, как и во всех других частях обучения детей, нужно тщательно стараться начинать с ясного и простого, нужно сообщать детям возможно меньше сведений одновременно и хорошенько укреплять эти знания в их головах, раньше чем идти дальше и сообщать что-либо новое из этой науки. Дайте им сначала одну простую идею и проследите, чтобы они ее правильно поняли и вполне усвоили раньше, чем перейти к следующей, а затем присоедините следующую по вашему плану и по цели, которую вы себе ставите, и так, подвигаясь легкими и незаметными шагами, не запутываясь и не смущаясь, детские умы развернутся и их умственный кругозор расширится значительно дальше, чем вы, может быть, ожидаете. Когда же мальчик сам научился чему-либо, то нет лучшего способа закрепить это в памяти и поощрить его к продолжению учения, чем заставив его учить тому же других.

Геометрия.

§ 181. После того как он ознакомился с глобусом в объеме, указанном мною выше, полезно попытаться обучить его немного геометрии. Я думаю, что достаточно для него усвоить первые шесть книг Евклида, ибо я несколько сомневаюсь, чтобы деловому человеку было необходимо и полезно знать больше. Во всяком случае если у него есть талант и влечение к этой науке, то, пройдя ее в указанном объеме под руководством своего воспитателя, он будет в состоянии продолжать ее изучение самостоятельно, без помощи преподавателя.

Глобусы надо изучать, и изучать тщательно, и я думаю, что начать это изучение можно рано, если только воспитатель будет внимательно разбираться в том, что ребенок способен усвоить и что не способен усвоить; здесь, пожалуй, может помочь такой критерий: дети могут научиться всему, что воспринимается их чувствами[41], особенно зрением, поскольку при этом упражняется только их память; таким образом, очень маленький ребенок почти с того самого момента, как он стал распознавать комнаты дома, в котором он живет, способен заучить на глобусе, что такое экватор, что такое меридиан и пр., что такое Европа и что такое Англия, если только не учить его слишком много зараз и не заставлять его переходить к но-

вому раньше, чем он основательно заучит и укрепит в своей памяти то, чем он в данный момент занимается...

Законы.

§ 187. Странно было бы думать, что английской джентльмен может быть незнаком с законами своей страны. Это знание настолько ему необходимо независимо от занимаемого им положения, что я не знаю должности — от мирового судьи до министра, — которую он мог бы с успехом выполнять без этих знаний. Я здесь не имею в виду крючкотворство или кляузную софистическую сторону права: джентльмен, задача которого заключается в том, чтобы искать правильные критерии права и неправа, а не в том, чтобы овладеть искусством обходить первое и без опаски делать второе, должен быть так же далек от указанного метода изучения права, как и обязан проявлять интерес к изучению того, в чем он может быть полезен своей стране[42]. Ввиду этой цели для джентльмена, который не предполагает делать право своей профессией, правильный метод изучения права заключается, по моему мнению, в том, чтобы ознакомиться с основами нашей английской конституции и управления по старым книгам об обычном праве и по сочинениям некоторых более современных писателей, которые на основе указанных источников дали анализ нашего управления. Получив правильное понятие об этом предмете, он должен перейти к чтению нашей истории, соединяя с этим изучение законов, которые издавались в каждое данное царствование. Это сделает для него понятным смысл статутов, осветит ту подлинную основу, на которой они возникли, и укажет, каким весом они должны пользоваться...

Ремесло.

§ 201. Я намерен остановиться еще на одном предмете, при первом упоминании которого я рискую навлечь на себя подозрение в том, что я забыл о своей теме, и о том, что я писал выше относительно воспитания, во всем приноровленного к призванию джентльмена, с которым как будто бы ремесло никак не совместимо[43]. Тем не менее я не могу не сказать, что я желал бы, чтобы он учился ремеслу, ручному труду; и даже более того — не одному, а двум или трем, причем одному более основательно.

§ 202. Поскольку наклонность детей к деятельности всегда должна направляться на что-нибудь полезное для них, следует учитывать два рода выгод, которых можно ожидать от их занятий:

1. Искусство, усвоенное путем упражнения, само по себе заслуживает того, чтобы его усвоить. Таковы не только знания языков и наук, но и также живопись, токарное дело, садоводство, закаливание и обработка железа и все другие полезные искусства, заслуживающие усвоения.

2. Упражнение, как таковое, независимо от каких бы то ни было других соображений необходимо или полезно для здоровья.

Знание некоторых вещей настолько необходимо усваивать детям, пока они молоды, что усовершенствованию в этих вещах дол-

жна быть посвящена некоторая часть их времени, хотя бы эти занятия вовсе не способствовали их здоровью. Таковы чтение и письмо и все другие занятия, связанные с сидением на месте, цель которых — воспитание их ума. Эти занятия неизбежно отнимают у джентльменов значительную часть их времени с самых ранних лет.

Из ручных ремесел, для усвоения которых, равно как и для упражнения в них, требуется физический труд, многое благодаря этому упражнению не только увеличивает нашу ловкость и искусство, но укрепляет также наше здоровье[44], особенно если ими заниматься на открытом воздухе. В них, следовательно, можно сочетать усовершенствование с улучшением здоровья; из них следует выбрать подходящие в качестве развлечения для людей, чье главное занятие связано с книгами и учением. При этом выборе нужно сообразоваться с возрастом и наклонностями данного человека и, привлекая его к делу, избегать принуждения. Ибо приказание и насилие часто вызывают отвращение, но никогда не излечивают от него: за какое бы дело вы ни засадили человека насильно, он при первой же возможности немедленно бросит его; да к тому же, пока он занимается им, оно приносит ему мало пользы и еще меньше развлечения...

Садоводство.

§ 204. Для сельского джентльмена я предложил бы одно из следующих двух занятий или, еще лучше, и то и другое: садоводство или вообще сельское хозяйство и работы по дереву, как-то: плотничью, столярную, токарную; ибо для кабинетного или делового человека они являются полезным и здоровым развлечением. Душа не выдерживает постоянного занятия одним и тем же предметом или одним и тем же приемом работы, и люди, ведущие сидячую или кабинетную жизнь, должны иметь какое-либо упражнение, которое бы могло в одно и то же время развлекать их душу и давать занятие телу; и я не знаю в этом отношении ничего лучшего, чем указанные два занятия; когда погода или время года не позволяют ему заняться одним, он может заняться другим. Хорошее усвоение одного даст ему возможность руководить своим садовником и учить его; усвоив второе, он будет в состоянии придумывать и изготовлять много полезных и вместе с тем приятных вещей. Но на это я указываю не как на главную цель работы, а как на приманку к ней[45], ибо главное, что я имею в виду, заключается в полезном и здоровом ручном труде как развлечении после других, более серьезных мыслей и занятий.

§ 205. Великие люди древности очень хорошо умели сочетать ручной труд с государственными делами и не считали умалением своего достоинства заниматься подобным трудом в виде отдыха от своих дел. Фактически наиболее распространенным среди них занятием и развлечением в часы досуга, видимо, было земледелие. Гедеон[46] у евреев был взят от молотилки, а Цинциннат[47] у римлян от плуга командовать войсками их стран против врагов; очевидно, их умение искусно управлять цепом или плугом и хорошо рабо-

тать этими инструментами не мешало им искусно владеть оружием и не делало их менее способными в делах войны и государственного управления. Они были великие полководцы и государственные люди и в то же время сельские хозяева. Катон Старший[48], который с великой славой исполнял все крупные должности республики, оставил нам письменное доказательство своего большого знания сельского хозяйства; и, как мне помнится, Кир[49] настолько далек был от того, чтобы видеть в занятии садоводством умаление достоинства и величия трона, что показывал Ксенофонту[50] большое поле фруктовых деревьев, которые все были засажены его руками. Древние летописи как евреев, так и язычников полны примерами этого рода, если требуются примеры для рекомендации полезных развлечений.

Развлечения.

§ 206. Не думайте также, что я ошибаюсь, когда называю подобные упражнения и ручные ремесла развлечениями или отдыхом: отдых заключается не в безделье (как может убедиться каждый), а только в облегчении утомленного органа переменой занятия; и тот, кто думает, что развлечение не может состоять в трудной и утомительной работе, забывает о раннем вставании, трудной верховой езде, о жаре, холоде и голоде, которые выпадают на долю охотников; между тем охота, как известно, составляет обычное развлечение среди людей высшего круга. Копание земли, посадка деревьев, прививка или другие подобные полезные занятия могли бы в не меньшей мере служить развлечением, чем любой праздный модный спорт, если бы только люди научились находить в том удовольствие; а это быстро приносят с собой привычка и знание какого-либо ремесла. И я не сомневаюсь, что найдутся люди, которые, получая часто приглашения на карты или какие-либо другие игры и не имея возможности отклонять их, больше устают от этих развлечений, чем от каких-либо более серьезных занятий, хотя бы игра была такая, которая сама по себе не внушает никакого отвращения и которой они бы охотно временами развлекались...

§ 209. К вышеупомянутым ремеслам можно прибавить еще изготовление духов, лакирование, гравирование и некоторые виды работ по железу, меди и серебру; если же молодой джентльмен, как это бывает с большинством из них, проводит значительную часть своего времени в большом городе, то он может там научиться вырезывать, шлифовать и оправлять драгоценные камни, шлифовать и полировать оптические стекла. При большом разнообразии затейливых ремесленных работ невозможно, чтобы не оказалось ни одной, которая бы пришлась ему по душе и по вкусу, если только он не ленивый и не испорченный человек; а этого нельзя предполагать при правильном воспитании. Поскольку он не может быть постоянно занят учением, чтением и разговором, то, кроме того времени, которое у него будут отнимать эти занятия, будет оставаться немного свободных часов, и если он не будет их тратить указанным образом, то затратит их хуже. Ибо я думаю, что молодой человек в редком случае пожелает оставаться в полной праздности и безделье; а если это имеет место, то перед нами порок, который нужно исправить.

Бухгалтерия.

§ 210. Но если заблуждающиеся родители, которых приводят в ужас такие неприятные слова, как «механическая работа», отвергнут для своих детей какое бы то ни было занятие этого рода, то есть одна вещь, относящаяся к торговле, изучение которой они, по здравом размышлении, признают для своих сыновей безусловно необходимым.

Знание бухгалтерии не поможет джентльмену нажить состояние, однако нет, пожалуй, более полезного и действительного способа сохранить ему то состояние, которым он обладает, чем бухгалтерия. Редко приходится наблюдать, чтобы допустил свои дела до полного расстройства тот, кто ведет счет своим доходам и расходам и, таким образом, постоянно имеет перед своими глазами движение своих хозяйственных дел; и я не сомневаюсь, что многие впадают в долги, не замечая этого, или еще дальше расстраивают свои дела, однажды допустив это, только потому, что не заботятся о ведении этого учета или не умеют этого делать. Поэтому я бы рекомендовал всякому джентльмену изучить основательно бухгалтерию и не думать, что это искусство ему не нужно потому, что оно получило свое название от торговых людей и им главным образом применяется.

§ 211. Коль скоро мой юный барчук научился вести счета (дело скорее соображения, чем арифметики), то будет нелишним, если отец будет впредь требовать от него ведения счета во всех его личных делах. Я не хочу сказать, что он должен записывать каждую пинту вина или игру, стоившие ему денег: для этих вещей вполне достаточна одна общая рубрика расходов. Я не желал бы также, чтобы отец слишком подробно рассматривал эти счета, с тем чтобы на их основании критиковать его расходы; он должен помнить, что он сам был когда-то молодым человеком, и не должен забывать, какие мысли ему были тогда свойственны и что его сын имеет сейчас право на такие же мысли и может требовать снисходительного отношения к ним. Поэтому если я желал бы, чтобы молодого джентльмена обязали вести счета, то вовсе не с той целью, чтобы таким путем вмешивались в его расходы (ибо отец должен предоставить ему полную свободу в распоряжении теми средствами, которые он ему выдает), но исключительно для того, чтобы с ранних лет приучить его и сделать для него легким и привычным то, что ему будет столь полезно и необходимо неуклонно практиковать в течение всей жизни. Один знатный венецианец, сын которого утопал в богатстве своего отца, находя, что расходы последнего растут сверх всякой меры, приказал своему кассиру на будущее время не выдавать сыну больше денег, чем тот в состоянии будет каждый раз при получении сосчитать. Можно было бы подумать, что это не очень большое стеснение для юного джентльмена в его расходах, раз он может свободно получать столько денег, сколько он в состоянии сосчитать. Однако для человека, не привыкшего ни к чему другому, кроме погони за удовольствиями, это оказалось весьма серьезным затруднением, которое в конце концов привело его к следующему трезвому и полезному размышлению: если мне так трудно только сосчитать те деньги, которые мне предстоит истратить, то сколько же труда и усилий стоило моим предкам не только считать их, но и наживать. Эти разум-

ные мысли, внушенные ему небольшим трудом, который был на него возложен, так сильно повлияли на его образ мыслей, что он совершенно переменился и с того времени ведет себя как разумный хозяин. Во всяком случае каждый должен признать, что ничто не может лучше удерживать человека в определенных границах, чем постоянный учет состояния своих дел путем регулярного ведения счетов.

ОБ УПРАВЛЕНИИ РАЗУМОМ

Quid tam temerarium, tamque indignum sapientis gravitate atque constatiâ, quam aut balsum sentire, aut quod non satis expeoraté perceptum sit, et cognitum, sine ullâ dubitatione defcndene?

Cicero. De natura Deorum, lib. I[1]

1. *Введение*. Последняя инстанция, к которой человек прибегает, определяя свое поведение, есть его разум, ибо хотя мы различаем способности души и признаем верховенство за волей как действующим началом, однако истина в том, что человек, как деятельное существо, решается на то или другое волевое действие, основываясь на какомлибо предварительном знании, имеющемся в разуме, или на его видимости. Ни один человек не принимается за что бы то ни было, не опираясь на то или иное мнение, которое служит для него мотивом действия; какими бы способностями он ни пользовался, им постоянно руководит разум, хорошо или плохо осведомленный, проливая свет, которым он обладает: этим светом, истинным или ложным, управляются все деятельные силы человека. Сама воля, какой бы абсолютной и бесконтрольной люди ее ни считали, никогда не выходит из повиновения велениям разума[2]. Храмы имеют свои священные изображения, и мы видим, какое влияние они всегда имели на значительную часть человечества. Но поистине идеи и образы в человеческих душах являются теми невидимыми силами, которые постоянно ими управляют и которым все души, без исключения, с готовностью подчиняются. Поэтому в высшей степени важно весьма тщательно заботиться о разуме, чтобы правильно вести его в поисках знания и в его актах суждения. 〈...〉

2. *Способности*. У людей существует, и это видно, большое разнообразие умов, и природные конституции людей создают в этом отношении такие различия между ними, что искусство и усердие никогда не бывают в состоянии эти различия преодолеть; по-видимому, в самой природе одних людей не хватает той основы, на которой они могли бы достичь того, чего легко достигают другие. Среди людей одинакового воспитания существует большое неравенство способностей. Американские леса, как и африканские школы, порождают в среде одного и того же племени (kind) людей с различными способностями. Хотя это так, я все-таки думаю, что большинство людей далеко не достигают того, чего они могли бы достигнуть

в иной для них [возможной] мере, вследствие небрежного отношения к своему разуму. [Знание] нескольких правил логики считается в этом случае достаточным для тех, кто претендует на высшую степень совершенства; однако я думаю, что есть много природных дефектов разума, поддающихся исправлению, но они упускаются из виду и совершенно оставляются без внимания. Не трудно заметить, что люди допускают при упражнении и совершенствовании этой способности души очень много ошибок, которые препятствуют их успехам и оставляют их в невежестве и заблуждении на всю жизнь. На некоторых из этих ошибок я остановлюсь в своем дальнейшем изложении и постараюсь указать подходящие средства их исправления.

3. *Рассуждение*. Помимо отсутствия определенных идей, а также проницательности и навыка в нахождении и приведении в порядок посредствующих идей[3] люди допускают по отношению к своему разуму три ошибки, мешающие этой способности оказывать те услуги, которые она может оказывать и для которых она предназначена. И тот, кто размышляет над действиями и рассуждениями людей, обнаруживает, что эти недостатки весьма часты и заметны.

1. Первый недостаток присущ людям, которые вообще редко рассуждают, но поступают и думают так, как им указывает пример других — родителей, соседей, служителей церкви и прочих, кого им угодно избрать предметом своей слепой веры, избавив себя от труда и беспокойства самостоятельного мышления и исследования.

2. Второй недостаток свойствен людям, которые ставят на место разума чувство и, решив, что именно оно должно управлять их поступками и аргументами, пользуются собственным разумом и прислушиваются к разуму других людей лишь в той мере, в какой это соответствует их настроению, интересу или пристрастию. Эти люди, как всякий может заметить, обычно довольствуются словами, для которых нет соответствующих отчетливых идей, хотя в других случаях эти же люди, когда подходят к вопросу беспристрастно, оказываются не лишенными способности разумно рассуждать и слушаться голоса разума, поскольку тогда у них нет тайной наклонности, мешающей подчиняться ему.

3. Третий сорт людей состоит из тех, которые охотно и искренне следуют разуму; но за недостатком того, что можно назвать широким, здоровым и разносторонним умом, они не охватывают всего, что относится к вопросу и что может иметь значение для его решения. Мы все близоруки и очень часто видим только одну сторону дела; наше поле зрения не охватывает всего, что имеет связь с целым. От этого недостатка, я думаю, никто не свободен. ⟨...⟩

4. *О практике и привычках*. Мы рождаемся на свет со способностями и силами, позволяющими делать почти все, во всяком случае [эти способности] таковы, что могут повести нас дальше, чем можно себе легко представить; но только упражнение этих сил может сообщить нам умение и искусство в чем-либо и вести нас к совершенству. В хлебопашце средних лет едва ли возможно воспитать манеры и речь джентльмена, хотя его тело так же пропорционально сложено, его члены так же гибки и его природные способности ни-

сколько не ниже. Ноги танцмейстера и пальцы музыканта производят правильные и восхищающие нас движения как бы естественно, без помощи мысли и без усилий. Предложите им поменяться ролями, и они тщетно будут стараться производить подобные же движения не приученными к ним членами, и потребуется продолжительное время и длительная практика, чтобы они смогли достигнуть хоть в некоторой степени должной ловкости. Какие невероятные, поразительные, на наш взгляд, телодвижения проделывают канатные плясуны и акробаты! Не только в этих, но почти во всех видах физического (manual) искусства разнообразные движения столь же удивительны: я называю здесь лишь такие случаи, которые люди отмечают как удивительные, ибо на этом основании они платят деньги за зрелище. Все эти движения, вызывающие удивление и недоступные, почти непостижимые для зрителей, в них не практиковавшихся, являются лишь простым результатом упражнения, усердия людей, чьи тела ничем особенным не отличаются от тел изумленных зрителей.

С душой (mind) дело обстоит так же, как с телом: практика делает ее тем, что она есть; и даже в отношении таких преимуществ, которые рассматриваются как природные дарования, мы при внимательном исследовании убедимся, что они в большой своей части являются продуктом упражнения и доведены до высокой степени развития только путем повторных действий. ⟨...⟩

Так как дефекты и слабость человеческого разума, как и других способностей, проистекают от недостатка правильного использования наших духовных сил, то я склонен думать, что обычно неправильно вину приписывают природе и что часто, когда люди жалуются на недостаток способностей, причина между тем состоит в недостаточном их совершенствовании. ⟨...⟩

6. *Принципы*. Есть другая ошибка, которая останавливает или сбивает с пути людей при усвоении знаний. О ней я также говорил[4]; однако здесь необходимо еще раз на ней остановиться, с тем чтобы исследовать эту ошибку до конца и обнаружить ее источник. Ошибка эта заключается в привычке удовлетворяться принципами, которые не являются самоочевидными, а очень часто даже и верными. ⟨...⟩

Поэтому люди должны пользоваться теми или иными принципами; а такими принципами могут быть лишь те, которые они имеют и с которыми они умеют обращаться. Утверждать же, что у них нет искреннего убеждения в этих принципах, что они не опираются на принципы, которыми пользуются, значило бы вступать в противоречие с опытом и утверждать, что люди не заблуждаются, в то время как мы сами на это жалуемся. ⟨...⟩

Что же делать в таком случае? Я отвечаю: мы должны всегда помнить, что, как я уже говорил выше, наши душевные способности совершенствуются и делаются полезными для нас таким же способом, как и наши тела. Вы хотите, чтобы человек хорошо писал или рисовал, танцевал или фехтовал или выполнял искусно и легко какую-нибудь другую ручную работу? Какой бы силой и подвижностью, какой бы гибкостью и ловкостью он ни обладал от природы, никто не будет ожидать от него умения, если он не упражнялся в соот-

ветствующей работе и не затратил времени и труда на подготовку и приспособление своей руки или другого телесного органа к этим движениям. Так же обстоит и с душой: если вы хотите, чтобы человек хорошо рассуждал, вы должны приучать его с ранних лет упражнять свой ум в изучении связи идей и в прослеживании их последовательности. Ничто не способствует этому в большей степени, чем математика, которую поэтому должны, по моему мнению, изучать все, кто имеет время и возможность, — не столько для того, чтобы сделаться математиками, сколько для того, чтобы стать разумными существами, ибо хотя мы все называем себя разумными существами, потому что рождаемся способными стать таковыми, если захотим, однако мы можем по справедливости сказать, что природа закладывает в нас только задатки к этому. Мы родимся, с тем чтобы стать, если мы захотим, разумными существами, но только практика и упражнения делают нас таковыми, и мы действительно являемся таковыми лишь постольку, поскольку к этому привели усердие и прилежание. И потому всякий, кто присмотрится к тому, какие заключения делают люди в непривычных для них областях мышления, должен будет убедиться, что не все они разумны. ⟨...⟩

9. *Идеи.* Внешние материальные предметы, которые постоянно навязываются нашим чувствам и овладевают нашими влечениями, не могут не наполнять наши головы живыми и прочными идеями этого рода. Здесь наш ум не нуждается в том, чтобы его побуждали к накоплению большого запаса: предметы сами навязываются достаточно настойчиво и обыкновенно воспринимаются в таком изобилии и удерживаются так тщательно, что в душе не хватает места и внимания для других идей, более полезных и нужных для нее. Поэтому, чтобы сделать разум способным к такому рассуждению, о котором я говорил выше, необходимо позаботиться о том, чтобы наполнить его нравственными и более отвлеченными идеями, ибо последние сами не навязываются чувствам, а должны быть созданы для разума. Однако люди обыкновенно настолько нерадиво относятся к своему интеллекту, ни в чем, как они склонны думать, не нуждающемуся, что я боюсь, умы большинства людей менее снабжены такими идеями, чем принято думать. Люди часто пользуются словами; как же можно заподозрить, что у них нет идей? То, что я сказал в третьей книге моего «Опыта», избавляет меня от необходимости отвечать на данный вопрос. Но чтобы убедить людей в том, насколько важно, чтобы их умы были снабжены прочно заложенными в них абстрактными идеями, разрешите мне задать вопрос: каким образом человек в состоянии будет узнать, обязан ли он быть справедливым, если он не утвердил в своем уме идеи обязанности и справедливости, поскольку знание [здесь] состоит лишь в восприятии соответствия или несоответствия указанных идей? То же самое можно сказать обо всем остальном, что касается нашей жизни и нравов. И если люди затрудняются усмотреть совпадение или несовпадение двух углов, которые, не претерпевая изменения, находятся перед их глазами на чертеже, то им почти невозможно будет воспринять это в идеях, не получающих других чувственных

воплощений, в которых бы они фигурировали перед умом, помимо звуков. А ведь с последними идеи не имеют никакого сходства и поэтому должны быть сами по себе ясно фиксированы в душе, если мы хотим составить о них ясное суждение. Это, следовательно, одна из первых вещей, которыми должна заняться душа для правильного управления разумом, без чего он не может быть способен правильно рассуждать об этих предметах. Но как в отношении этих, так и в отношении всех других идей следует заботиться о том, чтобы они не таили в себе никакой непоследовательности, чтобы они обладали реальным существованием, когда реальное существование предполагается, и чтобы они не были простыми химерами, существование которых является плодом одной лишь фантазии. ⟨...⟩

13. *Обобщения.* Частные факты, несомненно, служат теми основаниями, на которых строятся наши гуманитарные и естественные науки (our civil and natural knowledge). Польза, которую разум получает от них, заключается в том, чтобы извлекать из них выводы, которые могли бы служить постоянными правилами познания, а следовательно, и практики. Ум часто не извлекает той пользы, которую он должен был бы извлекать из сведений, содержащихся в трудах авторов по гражданской или естественной истории, вследствие того, что он слишком поспешно или слишком медлительно формирует свои выводы из тех частных фактов, которые содержатся в указанных сообщениях.

Есть люди, которые очень усердно занимаются чтением, но это мало способствует их успехам в знании. Они находят удовольствие в читаемых рассказах и, возможно, способны их пересказывать, но во всем, что читают, они не видят ничего, кроме занятных рассказов; не размышляя над тем, что они читают, не делая для себя выводов из того, они очень мало обогащаются всей этой массой частных фактов, которые или проходят через их разум, или накапливаются в нем. При этом процессе постоянного чтения и набивания головы фактами мысль их дремлет; так как они ничего не переваривают, это ничего в результате не дает им, кроме груды сырых материалов.

Если их память хорошо удерживает воспринятое, можно сказать, что они обладают материалом для знания; но последний, подобно строительному материалу, не приносит никакой пользы, если ему не находят применения, а оставляют лежать в виде беспорядочной груды.

Противоположность им представляет другая категория людей, которые не получают пользы от фактического материала вследствие совершенно противоположного способа обращения с ним. Они склонны делать общие выводы и строить аксиомы на основании каждого частного факта, с которым сталкиваются. Они извлекают так же мало истинной пользы из истории, как и первые. Мало того, отличаясь торопливым и деятельным духом, они получают от нее больше вреда, [чем первое], ибо, когда мышление человека управляется неверным правилом, это хуже, чем если оно обходится без всяких правил; заблуждение приносит деятельному человеку гораздо больше вреда, чем невежество — медлительному и вялому. Лучше, кажется,

поступают те, кто, не примыкая к этим двум крайностям и иногда воспринимая материал и полезные указания из единичных фактов, удерживают их в своем уме, чтобы судить о них на основании того, что они найдут в истории в подтверждение или опровержение своих несовершенных выводов. Будучи же оправданы достаточной и осторожной индукцией от частных фактов, эти выводы могут быть установлены в качестве правил, пригодных для того, чтобы на них опереться. Тот, кто не продумывает таким образом прочитанного, только загружает свой ум сумбурными рассказами, пригодными для того, чтобы развлекать ими других в зимние вечера; тот же, кто возводит каждый факт в принцип, будет страдать от обилия противоречивых выводов, способных лишь смутить и сбить его с толку, когда он станет их сопоставлять между собой, или ввести его в заблуждение, если он поддастся влиянию того из них, который ему больше нравится, в силу новизны или какого-нибудь другого каприза. ⟨...⟩

15. *Аргументы.* Весьма сродни этому погоня за аргументами, говорящими в пользу одной стороны вопроса, и полное пренебрежение и отбрасывание тех аргументов, которые благоприятны для другой стороны. Но что это такое, как не добровольное введение разума в заблуждение? И разве принимать мнения, которые бы лучше всего способствовали нашей власти, выгоде или престижу, и затем искать аргументы в их пользу не значит быть не только далекими от должного уважения к истине, но и совершенно унижать ее? Истина, освещенная таким образом, не полезнее для нас, чем заблуждение, ибо то, что нами принято таким путем, может быть как ложным, так и истинным; и тот не исполнил своего долга, кто в своем стремлении к выгоде [только] случайно натолкнулся на истину.

Есть другой, но более невинный способ собирания аргументов, очень распространенный среди книжных людей и заключающийся в том, что последние накапливают у себя запас аргументов pro и con[tra][5], с которыми они встречаются при изучении тех или иных вопросов. Это не помогает им ни правильно рассуждать, ни выдвигать сильные аргументы, а дает лишь возможность многословно высказываться о любой стороне вопроса, в то время как собственного твердого и определенного мнения не имеют; ибо подобные аргументы, собранные из мыслей других людей, плавая лишь в памяти, способны, конечно, придать многословному рассуждению некоторое подобие разумности, но далеко не помогают нам правильно судить. Такое разнообразие аргументов лишь сбивает с толку разум, который на них полагается, если он ограничивается таким поверхностным методом исследования; это значит отказываться от истины ради ее видимости и только для удовлетворения своего тщеславия. Надежный и единственный способ приобрести истинное знание заключается в том, чтобы образовать в нашем уме ясные и определенные понятия о вещах, присоединяя к этим определенным идеям и их обозначения. Мы должны рассматривать эти идеи в их различных отношениях и обычных связях, а не забавляться расплывчатыми названиями и словами неопределенного значения, которые можно употреблять в различных смыслах в зависимости от надобности. Реальное знание заклю-

чается в восприятии обычных связей и взаимных отношений наших идей; и если человек однажды уясняет себе, в какой мере идеи согласуются или расходятся между собой, он становится способным судить о том, что говорят другие, и не будет нуждаться в том, чтобы руководствоваться чужими аргументами, которые в значительной части являются лишь правдоподобными софизмами. Это научит его правильно ставить вопрос, видеть стержень вопроса, и, таким образом, он будет стоять на собственных ногах и познавать своим собственным разумом. Между тем, собирая аргументы и заучивая их на память, он будет только пересказывать чуждое, и, если кто-либо спросит его об основаниях, на которых построены эти аргументы, он будет поставлен в тупик и готов будет отказаться от своего слепого знания. ⟨...⟩

20. *Чтение*. Здесь, мне думается, большие любители чтения склонны делать ошибку. Предполагается, что те, которые обо всем читали, также и понимают все; но это не всегда так. Чтение доставляет уму лишь материал знания, а превращает прочитанное в наше достояние именно мышление. ⟨...⟩

Ум сам по себе неохотно берет на себя труд проследить всякий аргумент до его первоисточника и увидеть, на каком основании он покоится и насколько прочно, а между тем это-то и дает преимущество одному читателю перед другим. Ум должен быть с помощью строгих правил подчинен этой, вначале нелегкой, задаче; практика и упражнение сделают ее легкой, так что те, которые освоились с этим, легко, так сказать с первого же взгляда, уясняют себе аргумент и в большинстве случаев сразу видят его основания. Кто приобрел эту способность, тот, можно сказать, приобрел верный ключ к книгам и путеводную нить, которая поведет его через лабиринт разнообразных мнений и авторов к истине и достоверности. Начинающей молодежи нужно сообщить об этом и показать, как этим пользоваться, чтобы она могла извлечь пользу из своего чтения.

Те, кому чужда эта практика, склонны будут видеть в этом слишком большую помеху учению и подумают, что, если они должны при чтении книг останавливаться для проверки и разбора каждого аргумента и шаг за шагом прослеживать его до исходной точки, их успехи будут очень невелики. Я отвечу, что это неплохое возражение; оно должно быть веским для тех, кто читает не столько ради знания, сколько для разговоров; в этом случае мне нечего сказать. Но в настоящей работе я исследую управление разумом в его движении к знанию; и тем, которые ставят себе эту задачу, я могу сказать, что тот, кто прямо и постепенно, но неуклонно идет вперед по правильному пути, скорее придет к цели своего путешествия, чем тот, который следует за любым встречным, пусть даже он мчится целый день во весь опор.

К сказанному позвольте мне еще добавить, что такой способ мышления и пользования книгой будет создавать затруднения и задержки только вначале; когда привычка и упражнение сделают его обычным, он будет применяться, не вызывая в большинстве случаев ни задержки, ни перерыва в чтении. Движения и ориентировка ума, развитого таким способом, удивительно быстры, и человек, привыкший к такому размышлению, с одного взгляда видит то, что другому

потребовалось бы излагать в длинном рассуждении в форме полной последовательной дедукции. Кроме того, когда первые трудности уже преодолены, удовольствие и очевидная польза, которые при этом получаются, сильно поощряют и вдохновляют ум при чтении, а без этого было бы совершенно неправомерно называть чтение научным занятием. ⟨...⟩

24. *Пристрастие*. Даже когда пристрастию не позволяют считать все другие науки не имеющими значения или достойными презрения, его часто проявляют в том, что опираются на положения своей науки и применяют их в других отраслях знания, к которым эти положения совсем не принадлежат и с которыми не имеют никакой связи. Некоторые люди так приучают свои головы к математическим фигурам, что, отдавая предпочтение методам этой науки, даже в изучении богословия или в политические исследования вводят линии и диаграммы, как будто без них ничего нельзя знать. Другие, привыкшие к отвлеченным спекуляциям, сводят натуральную философию к метафизическим понятиям и абстрактным обобщениям логики; а как часто можно встретить трактовку религии и морали в терминах лаборатории и попытки усовершенствовать их при помощи методов и понятий химии! Но тот, кто желает позаботиться о воспитании своего разума и направить его верным путем к познанию вещей, должен избегать такого неподобающего смешения; он не должен, увлекшись тем, что оказалось полезным и необходимым в одной науке, переносить это в другую науку, где оно служит лишь тому, чтобы смущать разум и сбивать его с толку. Несомненна истина, что «res nolunt mali administrari», но не менее верно и то, что «res nolunt mali intelligi»[6]. Вещи должны приниматься в соображение такими, какими они существуют сами по себе; в таком случае они покажут нам, как их нужно понимать. Ибо, чтобы получить правильное представление о них, мы должны подвести наш разум к неизменной природе и устойчивым отношениям вещей, а не пытаться подгонять вещи к каким-либо нашим предвзятым понятиям. ⟨...⟩

Истина — независимо от того, общепризнана она или нет, — вот что является мерилом знания и делом разума (understanding); а все помимо нее, будь оно освящено общим признанием или рекомендовано из-за своей редкости, есть только невежество или нечто еще худшее.

Есть еще один род пристрастия, который ведет людей к самообману и делает чтение малополезным для них: я имею в виду использование мнений писателей и подчеркивание их авторитетности, когда их высказывания благоприятны для наших собственных мнений.

Вряд ли что-нибудь причинило больше вреда людям, посвятившим себя наукам, чем приравнивание чтения к научным занятиям и отождествление очень начитанного человека с очень знающим или во всяком случае почитание такого начитанного человека.

Все, что может быть изложено в сочинениях, представляет собой или факты, или рассуждения. Факты бывают троякого вида.

1. Факты, относящиеся к чисто природным агентам и наблюдаемые в обычных действиях тел друг на друга, будь то при обыч-

ном течении вещей, предоставленных самим себе, или при экспериментах, производимых над ними, при которых тела, производящие действия, и тела, подвергающиеся воздействию, взаимодействуют особым и искусственным образом.

2. Факты, относящиеся к агентам, обладающим волей, в частности действия людей в обществе, из которых складывается гражданская и нравственная история.

3. Факты, относящиеся к мнениям.

В усвоении этих трех категорий фактов, как мне кажется, и заключается то, что обычно принято называть изучением; сюда можно, пожалуй, прибавить особую рубрику критических сочинений, которые по сути дела сводятся не к чему иному, как к тем же фактам, к тому, что такой-то человек или такая-то группа людей употребили такое-то слово или фразу в таком-то смысле, т. е. обозначили такие-то идеи такими-то звуками.

Под рассуждением я понимаю всякое открытие общих истин, сделанное человеческим разумом, безразлично, найдены ли они путем интуиции, демонстрации или дедукции вероятности. Если этим не исчерпывается все возможное знание (ибо истина или вероятность частных положений также могут быть познаны), то можно считать, что открытие [общих истин], собственно, и составляет главное занятие тех, кто желает усовершенствовать свой разум и приобрести знания путем чтения.

Книги и чтение считаются важными вспомогательными средствами разума и орудиями знания, и следует признать, что это так; тем не менее я позволю себе задать вопрос, не являются ли они для многих препятствием и не мешают ли они некоторым книжным людям приобрести основательное и истинное знание. Можно, мне думается, сказать, что ни в одной области разум не нуждается в более тщательном и осторожном руководстве, чем в пользовании книгами; без такого руководства [чтение] может оказаться невинным развлечением, а не полезным употреблением времени и даст нам лишь малое прибавление знания.⟨...⟩

Писатели нашего времени или прошлых веков могут быть надежными свидетелями сообщаемого ими факта, который мы можем смело принять, полагаясь на их авторитет; но дальше этого доверие к ним не может идти. Авторитетом нисколько не решается вопрос об истинности или ложности мнений, для которых есть только один метод испытания — проверка рассуждений и доказательств, которыми авторы сами пользовались для того, чтобы приобрести знание; так же должны поступать и другие, которые хотят разделить с ними это знание. ⟨...⟩

29. *Слова.* Я достаточно подробно говорил о злоупотреблении словами в другом месте, и, ввиду того что науки переполнены ими, я предупреждаю тех, кто желает правильно руководить своим разумом, чтобы они не принимали ни одного термина (хотя бы освященного авторитетом языка схоластов) для обозначения какого-либо предмета раньше, чем они составили себе идею о нем. Слово может быть очень употребительным, может пользоваться боль-

шим доверием у некоторых авторов и применяться ими так, будто оно выражает некое реальное бытие. Однако, если читающий не может составить себе отчетливую идею об этом бытии, слово, конечно, является для него только пустым звуком без смысла; и все, что говорится об этом бытии и приписывается ему, даст этому читателю не больше знаний, чем если бы соответствующие утверждения относились единственно к пустым звукам. Те, которые хотят продвинуться в знании и не желают обманывать себя и надуваться каким-то количеством артикулированного воздуха, должны поставить себе основным правилом не принимать слова за вещи и до составления ясных и отчетливых идей о реальных вещах природы не думать, что названия, употребляемые в книгах, обозначают именно эти реальные вещи. Быть может, со мной не согласятся, если я отнесу «субстанциальные формы» и «интенциональные виды» (intentional species)[7] к числу таких терминов, которые можно по справедливости заподозрить именно в подобной бессодержательности. Но я уверен, что для того, кто не в состоянии составить себе определенные идеи о предметах, обозначаемых этими словами, они решительно ничего не значат; и всё, что, как ему кажется, он знает о них, есть знание о «ничто» и в большинстве случаев сводится только к ученому невежеству. Не без основания полагают, что множество подобных пустых терминов можно найти у некоторых ученых писателей, которые прибегают к ним, чтобы залатать свои системы там, где их разум не может доставить им понятий, взятых от вещей. Я считаю, что предположение о существовании каких-либо реальностей в природе, соответствующих этим и другим подобным словам, очень смущало одних и совершенно сбивало с толку других при изучении ими природы. Если мы скажем в своем рассуждении: «я не знаю, что», то это должно пониматься в смысле: «я не знаю, когда»[8]. Там, где люди имеют какие-либо понятия, то, как бы эти понятия ни были сложны и абстрактны, люди умеют объяснить их, равно как и термины, которыми они пользуются для их обозначения. Ибо поскольку наши понятия суть не что иное, как идеи, которые все составлены из простых идей, то, если кто-либо не может показать нам идеи, скрывающиеся за словами, ясно, что он не имеет никаких идей. Какая цель в погоне за понятиями у того, кто не имеет никакой идеи или никакой ясной идеи? Тот, кто сам не знал, что́ он понимал под ученым термином, не даст нам никакого знания при помощи этого термина, сколько бы мы ни ломали над ним головы. Способны ли мы понять все действия природы и способы их осуществления — здесь не место исследовать; но несомненно то, что мы можем их понять лишь постольку, поскольку мы можем отчетливо представлять; и потому нагромождение терминов там, где у нас нет ясных представлений, как будто термины что-то содержат или, вернее, что-то скрывают, есть только ухищрение ученого тщеславия, имеющее целью прикрыть недостаток в гипотезе или в нашем разуме. Слова созданы не для того, чтобы скрывать, а для того, чтобы что-то сообщать и показывать; когда же люди, претендующие на то, чтобы учить, пользуются ими иначе, то за

терминами действительно что-то скрывается; но скрывается только невежество, заблуждение или софистика говорящего, так как, по правде сказать, ничего другого за ними нет.⟨...⟩

31. *Различение.* Различение и разделение (distinction and division), если я не ошибаюсь относительно значения этих слов, — вещи весьма различные: первое есть восприятие различия между вещами, установленного природой; второе — наше собственное действие деления, проводимого там, где его еще нет. По крайней мере если будет позволено понимать эти термины в указанном смысле, то можно, мне думается, сказать, что различение — самое необходимое из всего, что только может вести к истинному познанию, и само ему благоприятствует; разделение же, если им злоупотребляют, служит лишь к тому, чтобы запутывать и смущать разум. Способность замечать малейшую разницу между вещами свидетельствует о быстроте и ясности наблюдения, которые помогают разуму настойчиво и верно двигаться по пути к знанию. Но хотя и полезно улавливать всякое разнообразие, какое можно найти в природе, однако не очень удобно принимать в соображение каждое различие между вещами и делить их на разные классы в соответствии с каждым таким различием. Если идти по этому пути, то мы завязнем в частностях (ибо каждая особая вещь чем-нибудь отличается от другой) и будем не в состоянии установить никакие общие истины или, по меньшей мере, запутаем свой ум в поисках их. Группировка различных вещей по различным классам сообщает уму более общие и более широкие точки зрения; но мы должны стараться объединять их только в том отношении и в той мере, в каких они согласуются между собой, ибо только в такой мере они и могут быть объединены при рассмотрении; даже бытие само по себе, охватывающее все вещи, при всей своей общности может нам дать ясные и рациональные понятия. ⟨...⟩

Итак, [следует признать] неправильным путь к знанию, если мы охотимся и наполняем свою голову тем обилием искусственных и схоластических различений, которыми часто бывают переполнены сочинения ученых людей: мы видим, что предметы, которые они трактуют, временами бывают так разделены и подразделены, что ум самого внимательного читателя теряет способность разобраться в них, как это более чем вероятно было с самим автором.⟨...⟩

40. *Аналогия.* Аналогия весьма полезна для ума во многих случаях, особенно в натуральной философии, и главным образом в той ее части, которая заключается в удачных и успешных экспериментах. Но здесь необходимо тщательно держаться тех границ, в которые заключено содержание данной аналогии.⟨...⟩ мы допускаем, чтобы наш разум впал в заблуждение вследствие неправильного предположения об аналогии там, где ее нет.

41. *Ассоциация.* Хотя во второй книге своего «Опыта о человеческом разумении» я говорил об ассоциации идей [9], там я подошел к этому вопросу исторически, т. е. лишь описывая этот метод, как и разные другие методы деятельности разума, не задаваясь целью

изыскивать средства исправления, которые следовало бы в данном случае применять; с этой последней точки зрения для человека, желающего основательно уяснить себе правильный метод управления своим разумом (understanding), ассоциация представит собой еще один материал для размышления, тем более что здесь, если не ошибаюсь, кроется одна из самых частых причин наших ошибок и заблуждений и один из труднее всего излечимых недугов души; ибо очень трудно убедить кого-либо в том, что вещи по природе не таковы, какими они постоянно ему представляются.

Вследствие одного этого отклонения разума от правильного пути, которое происходит легко и незаметно, шаткие и слабые основания становятся непогрешимыми принципами, не допуская по отношению к себе никакого посягательства или сомнения. Такие неестественные ассоциации в силу привычки становятся для ума столь же естественными, как связь между солнцем и светом, между огнем и теплотой, и разуму кажется, что они содержат в себе столь же естественную убедительность, как и самоочевидные истины. Можно ли в таком случае приступить к лечению с надеждой на успех? Многие люди твердо принимают ложь за истину не только потому, что они никогда не думали иначе, но также и потому, что, ослепленные в этом отношении в самом начале, они никогда не могли думать иначе, по крайней мере в том случае, если они не обладают силой ума, способной оспаривать власть привычки и подвергать исследованию собственные принципы.

Большую ошибку допускают, насколько я вижу, люди всякого рода при внушении принципов своим детям и ученикам; если вдуматься в способ, которым они пользуются при этом, то он сводится в конечном счете лишь к тому, что последних заставляют проникнуться понятиями и воззрениями своего учителя на основе слепой веры, заставляют их крепко держаться этих понятий и воззрений независимо от того, правильны они или ложны. Какой характер может быть придан этому приему и какую пользу он может принести, когда он практикуется в отношении простого народа, удел которого — труд и вечная забота о своем чреве, я не стану здесь исследовать. Но что касается благородной части человечества, положение которой обеспечивает ей досуг и возможность заниматься науками и изысканием истины, то я вижу лишь один правильный способ внушить ей принципы: следить со всей возможной тщательностью за тем, чтобы в нежном возрасте идеи, не имеющие естественной связи, не вступали в сочетания в их головах; внушать им в качестве руководства во всей последующей жизни и занятиях науками то же самое правило — никогда не допускать, чтобы какие-либо идеи соединялись в их уме в каком-нибудь ином или более прочном сочетании, чем то, которое определяется природой самих идей и их взаимным отношением; а также почаще подвергать те идеи, которые они находят соединенными в их уме, следующей проверке: создана ли эта ассоциация идей очевидным соответствием, которое есть в самих идеях, или обычной и господствующей привычкой ума соединять их таким образом в мышлении.

В этом заключается мера предосторожности против указанного зла, пока оно прочно не укоренилось в разуме благодаря привычке; тот же, кто хотел бы устранить его, когда оно уже закреплено привычкой, должен тщательно наблюдать за весьма быстрыми и почти незаметными движениями души в ее обычных действиях. То, что я говорил в другом месте относительно превращения идей чувства в идеи рассудка, может послужить проверкой этого. Скажите человеку, который, не будучи сведущ в живописи, смотрит на бутылки, курительные трубки и другие предметы, нарисованные так, как они видны из разных мест, что перед ним не рельефное изображение, и все-таки вы не убедите его в том, пока он не дотронется до рисунка: он не поверит, что благодаря мгновенному фокусу, проделанному его же собственными мыслями, произошла подстановка одной идеи на место другой. Как часто каждый из нас может встретить примеры этого в спорах ученых, которые, привыкши соединять в уме две идеи, нередко подставляют одну на место другой; и я склонен думать, что часто они сами не замечают этого! Находясь во власти обмана, они в силу этого не поддаются убеждению и считают себя ревностными поборниками истины, в то время как на деле они отстаивают заблуждение. Смешение же двух различных идей, которые вследствие привычного сочетания их в уме почти сливаются для них в одну, наполняют их головы ложными взглядами, а их рассуждения — ложными выводами.〈...〉

43. *Основные истины.* Так как наш ум очень узок и столь медленно знакомится с вещами и разбирается в новых истинах, что никто не способен даже в гораздо больший срок, чем отведенный для нашей жизни, познать все истины, то благоразумие требует от нас, чтобы в поисках знания мы сосредоточивали свои мысли на основных и существенных вопросах, тщательно избегая пустячных и не позволяя себе отклониться от нашей главной цели ради чисто случайных.〈...〉

Существуют основные истины, которые служат фундаментом, основанием для множества других, получающих от первых свою прочность. Это содержательные истины, доставляющие уму богатый материал. Подобные небесным светилам, они не только прекрасны и содержательны сами по себе, но проливают свет и делают видными другие вещи, которые без них оставались бы невидными или неизвестными. Таково удивительное открытие господина Ньютона, что все тела тяготеют друг к другу, которое можно принять за фундамент натуральной философии. Он показал изумленному ученому миру значение этого открытия для понимания великого здания нашей Солнечной системы; а как далеко оно поведет нас в понимании других истин, если оно правильно будет применяться, сейчас еще неизвестно. Великое правило нашего Спасителя, что «мы должны любить ближнего, как самого себя», является такой же основной истиной для управления жизнью человеческого общества [15]; так что, по моему мнению, она одна могла бы без всяких трудностей разрешить все случаи и сомнения в области общественной морали. Таковы истины, к изысканию которых мы должны стремиться и которыми мы должны обогащать свой ум. Это приводит меня к другому вопросу в деле управле-

ния разумом, не менее необходимому.

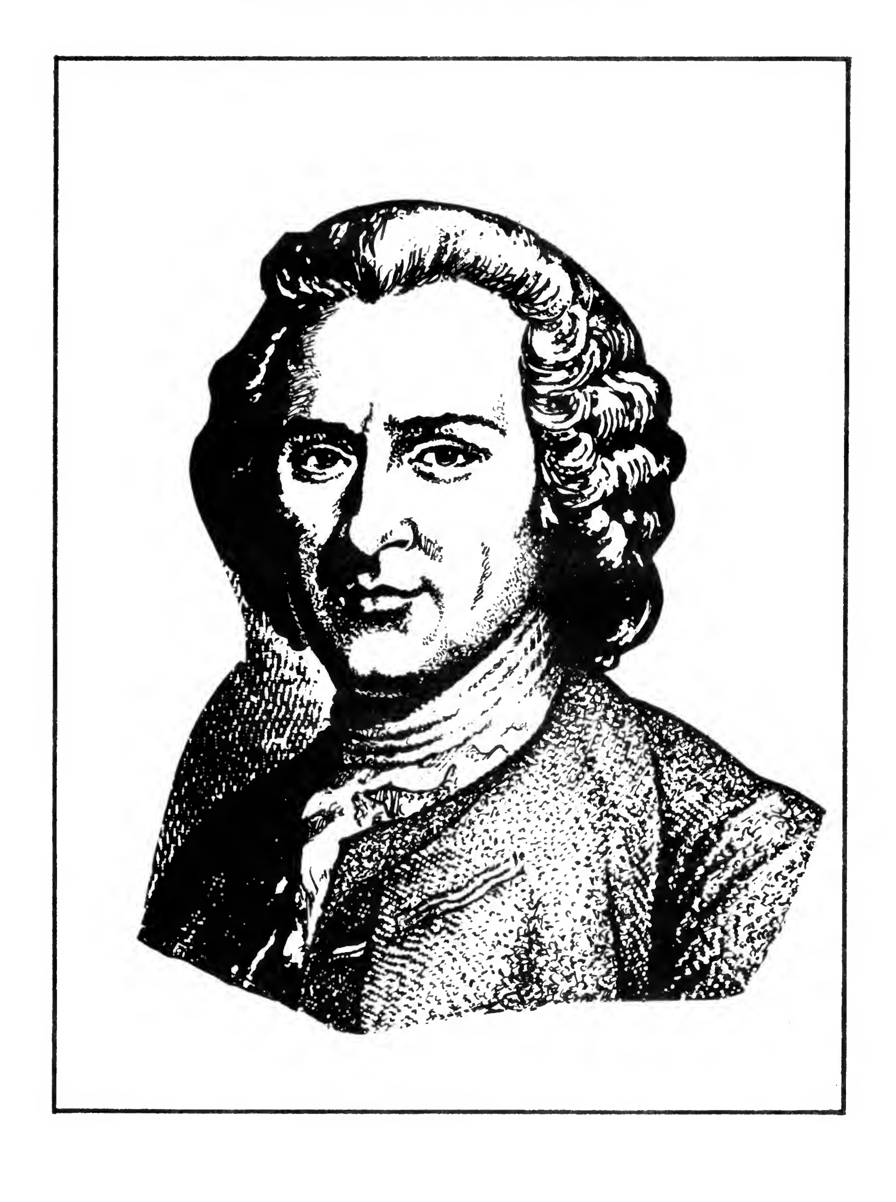
44. *Обоснование.* Мы должны приучаться к тому, чтобы во всяком возникающем вопросе исследовать и находить его корень. Большинство затруднений, которые встречаются на нашем пути, если хорошенько разобрать и проследить их, приводят нас к какому-нибудь положению, которое в случае признания его истинности разъясняет сомнение и дает легкое решение вопроса, в то время как частные и поверхностные аргументы, которых немало можно обнаружить у той и другой стороны, наполняя голову разнообразными мыслями, а уста многословными речами, служат только для игры ума и развлечения общества, не приводя к самому основанию вопроса, к тому единственному месту, в котором находит себе успокоение и устойчивость пытливый ум, стремящийся только к истине и знанию.

Например, если спросят, имеет ли государь законное право отнимать у любого из своих подданных все, что он захочет, то этот вопрос не может быть разрешен без внесения полной определенности в другой вопрос: существует ли естественное равенство между всеми людьми? Ибо в этом ось вопроса; когда же эта истина прочно утвердится в разуме людей и ум пронесет ее через все споры относительно разнообразных прав людей в обществе, она сыграет огромную роль в том, чтобы положить конец этим спорам и показать, на чьей стороне находится истина.

45. *Перенесение мыслей.* Вряд ли что-либудь более благоприятствует усовершенствованию знания, облегчению жизни и успешному выполнению дел, чем способность человека распоряжаться своими мыслями; и вряд ли есть что-либо более трудное во всем деле управления разумом, чем приобретение полного господства над ними.⟨...⟩

Ум должен быть всегда свободен и готов обратиться к разнообразным объектам, с которыми он может встретиться, и уделить им столько внимания, сколько в данный момент считается необходимым. Отдаваться целиком одному объекту настолько, чтобы нельзя было заставить себя отойти от него и заняться другим, который мы считаем более подходящим для нашего размышления, — значит делать ум совершенно бесполезным для нас. ⟨...⟩ Сначала это, быть может, окажется трудным, если мы позволили противоположной практике превратиться в привычку, но постоянные усилия постепенно одержат верх и сделают это легким. Когда же человек достаточно далеко продвинулся в этом направлении и может по своему желанию удерживать мысль от случайных и непреднамеренных устремлений, ему неплохо было бы пойти дальше и предпринять попытки заставить ее заниматься более важными размышлениями. В конце концов он может приобрести полную власть над своей душой и настолько сделается хозяином своих мыслей, что будет в состоянии переводить их с одного предмета на другой с той же легкостью, с какой он умеет откладывать вещь, находящуюся в его руке, и брать вместо нее сознательно и намеренно другую вещь. Эта свобода ума очень полезна как в деловых, так и в научных занятиях, и тот, кто приобретет ее, будет пользоваться немалым преимуществом легкости и быстроты во всех избранных им и полезных занятиях своего разума.⟨...⟩

Ж.-Ж. РУССО



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ЖАН-ЖАКА РУССО

Выдающийся представитель эпохи Просвещения, философ, писатель, Ж.-Ж. Руссо (1712—1778) стоит в ряду величайших педагогов всех времен и народов.

Судьба не была снисходительной к Руссо. Сын часовщика из Женевы перепробовал множество профессий: гравера, переписчика нот, секретаря, домашнего учителя. Не получивший систематического образования, но обладавший неуемной страстью к самосовершенствованию, Ж.-Ж. Руссо стал одним из наиболее просвещенных людей своей эпохи. В 1741 г. Ж.-Ж. Руссо впервые попадает в Париж. За его плечами остались странствия по дорогам Италии, Франции, Швейцарии. Во французской столице Ж.-Ж. Руссо приобретает друзей — авторов знаменитой «Энциклопедии», где были сформулированы основные идеи Просвещения.

Переломным для Ж.-Ж. Руссо оказался 1749 г., когда появился его трактат «Способствовало ли возрождение наук и искусств улучшению нравов?». Франция и Европа увидели в Ж.-Ж. Руссо сильного и оригинального мыслителя. В трактате с необычайным пафосом обличался феодальный уклад как противоречащий природе человека, рожденного добрым, счастливым и равноправным. Позже, в «Рассуждении о происхождении и основаниях неравенства между людьми» (1777), Ж.-Ж. Руссо доказывал, что человек создан природой на началах удивительной гармонии, но общество разрушило эту гармонию и принесло ему несчастье.

Творческий взлет Ж.-Ж. Руссо пришелся на 1756—1762 гг., когда им были написаны «Юлия, или Новая Элоиза», «Об общественном договоре», «Эмиль, или О воспитании». Созданные в тиши парижского предместья труды прозвучали громом, возвещавшим о неизбежной и близкой гибели феодально-абсолютистского режима. В ответ началась бешеная травля Ж.-Ж. Руссо. Спасаясь от преследований клерикалов и монархистов, он искал и не находил приюта в разных концах Европы. Лишь в 1767 г., после пяти лет изгнания, Ж.-Ж. Руссо возвращается во Францию, где завершает свои последние труды («Исповедь», «Прогулки одинокого мечтателя» и др.).

Ключ к педагогическим идеям Ж.-Ж. Руссо — дуалистическое, сенсуалистское мировоззрение мыслителя. Отвергая любые веро-

исповедальные религии, философ предполагал существование некоей внешней силы — творца всего сущего. Ж.-Ж. Руссо выдвинул идею естественной свободы и равенства людей. Он мечтал устранить общественное неравенство путем искоренения предрассудков и соответствующего воспитания, отводя тем самым обучению и воспитанию роль мощного рычага прогрессивных общественных перемен.

У Ж.-Ж. Руссо органично связаны педагогические воззрения и размышления о революционном переустройстве общества, в котором каждый найдет свободу и свое место в обществе, что станет основой счастья каждого. Центральный пункт педагогической программы Ж.-Ж. Руссо — «естественное воспитание» предполагает такое изменение общества и отдельного индивида.

Проблемы воспитания интересовали Ж.-Ж. Руссо с самого начала творческого пути. Он признавался в 1735 г. в письме отцу об особом влечении к деятельности на поприще наставника[1]*. Спустя лишь пять лет Ж.-Ж. Руссо исполнял в Лионе у начальника судебных установлений Мабли обязанности домашнего учителя пятилетнего Жана-Антуана и шестилетнего Сент-Мари. Вскоре он изложил судье свои взгляды, которые позже, в 1743—1745 гг., оформил в виде трактата «Проект воспитания де Сент-Мари».*

«Проект...» свидетельствует о знакомстве Ж.-Ж. Руссо с тогдашней педагогической мыслью Франции. Идеи современников и предшественников (Ш. Роллен, К. Флери, Ф. Фенелон и др.), поднявших голос за обновление обучения и воспитания, нашли в трактате отчетливое выражение: Ж.-Ж. Руссо резко осудил схоластическую школу, продолжил разработку рекомендаций по преподаванию естественнонаучных предметов. Обращаясь к известным педагогическим идеям, он выступил как самостоятельный и оригинальный мыслитель. Так, он переосмыслил суждения Ф. Фенелона о формах обучения, авторитете наставника, сотрудничестве учителя и родителей. Автор «Проекта...» счел нравственное воспитание главнейшей и первоочередной педагогической задачей: «...сформировать сердце, суждение и ум, и именно в том порядке, в каком назвал их» [2].

Трактат «Рассуждение о науках и искусствах» (1749—1750) явился важным этапом становления социальных и педагогических взглядов Ж.-Ж. Руссо. На вопрос: «Способствовало ли возрождение наук и искусств улучшению нравов?» — автор отвечал отрицательно. Прослеживая эволюцию общества до эпохи феодализма, он утверждал, что уход человечества от «естественного состояния» принес ему громадный нравственный ущерб. Поставив вопрос о роли просвещения, Ж.-Ж. Руссо указывал, что сложившийся общественный уклад находится в вопиющем несоответствии с природой человека. В отличии от ряда представителей француз-

[1] См.: *Руссо Ж.-Ж.* Пед. соч.: В 2 т. Т. 2. М., 1981. С. 236—237.
[2] Там же. С. 10.

ского Просвещения (Вольтера, А. Р. Ж. Тюрго, Ж. А. Н. Кондорсе и др.), которые надеялись путем воспитания отдельной личности и человечества достичь прогресса разума и общества, автор дал понять, что подлинное воспитание человеческих чувств в условиях феодально-абсолютистского режима немыслимо и может проходить лишь при решительной ломке такого режима. Ж.-Ж. Руссо, следовательно, тесно связывал задачи революционного переустройства и формирования высокогуманного человека.

Важной вехой эволюции социальных и педагогических воззрений Ж.-Ж. Руссо явилась статья «О политической экономии» (1755). В этом сочинении Ж.-Ж. Руссо выступает в защиту правового и имущественного равенства людей, высказывает важные суждения о воспитании. Ж.-Ж. Руссо утверждал, что только у свободных народов осуществимо подлинное гражданское воспитание. Не находя в современном ему обществе условий для такого воспитания, он обращается к античности. Позже, в трактате «Соображения об образе правления в Польше» (1771—1772), Ж.-Ж. Руссо подробнее рассмотрит план общественного воспитания в рамках светской государственной общедоступной школы («школы-республики»).

В 1758—1762 гг. Ж.-Ж. Руссо написаны сочинения, где сформулированы его основные педагогические взгляды. Открывают цикл этих работ «Письма о морали» (1758). В них поставлен фундаментальный вопрос о сущности человеческой личности. Руссо-гуманист провозглашал природную доброту человека, сообразно с которой предлагал осуществлять воспитание. Он по-своему интерпретировал суждения картезианцев о дуализме человеческой сущности, о врожденности идей, утверждая свойство разума противоречить себе и тем самым прояснять собственные противоречия. Человеку, считал Ж.-Ж. Руссо, дано следовать природе или идти ей наперекор; такая свобода — благо и источник несчастий.

В 1758 г. Ж.-Ж. Руссо пишет «Юлию, или Новую Элоизу», роман, где сформулирована программа так называемой сентиментальной педагогики. Герои «Новой Элоизы» в числе других проблем обсуждают в своих письмах и педагогические. Первая и пятая части романа, по существу, становятся трактатом о воспитании человеческих чувств на началах гуманизма, бережного отношения к природе человека.

Одно из центральных мест в творчестве Ж.-Ж. Руссо занимает «Общественный договор» (1760). Социально-политические и философские идеи работы тесно связаны с педагогическими проблемами сущности и становления личности. Решая вопрос о путях достижения гармонии «естественного» и «гражданского» в человеке, Ж.-Ж. Руссо утверждает, что хотя естественное начало человека в обществе несет известные потери, общественная среда формирует вторую — гражданскую природу человека. Но если общество безнравственно и встает в противоречие с природой человека, то оно уродует его.

«Новая Элоиза» и «Общественный договор» — пролог главного

педагогического труда Ж.-Ж. Руссо — «Эмиля» (1762). Работа над этими сочинениями фактически шла одновременно. Замыслы трудов органично переплелись между собой. Вот почему Ж.-Ж. Руссо писал, что «Общественный договор» и педагогический роман составляют «одно целое»[3].

«Эмиль, или О воспитании» — своеобразный ключ к сочинениям Ж.-Ж. Руссо, в которых затронута педагогическая проблематика. В «Эмиле» даны ответы на вопросы, поставленные в «Общественном договоре» и «Новой Элоизе».

Ж.-Ж. Руссо выступил с протестом против теории и практики школьного дела эпохи феодализма. Он «осветил убожество, сословную узость, неестественность»[4] *воспитания и обучения в современной ему школе, показал антигуманность воспитания в семьях привилегированных сословий, где ребенок находился под присмотром гувернера или в школе-пансионате, что разрушало семейные связи, нанося вред целым поколениям.*

Ж.-Ж. Руссо считал, что на ребенка воздействуют три фактора воспитания: природа, люди и общество. Каждый из факторов выполняет свою роль: природа развивает способности и чувства; люди учат, как ими пользоваться; предметы и явления обогащают опыт. Все вместе они обеспечивают естественное развитие ребенка. Задача воспитателя — сгармонизировать действие этих факторов. Наилучшим воспитанием Ж.-Ж. Руссо полагал прежде всего самостоятельное накопление жизненного опыта. Достаточный запас такого опыта мог быть приобретен к двадцатипятилетнему возрасту. Именно в этом возрасте возмужания человек как свободная личность может стать полноправным членом общества.

Великий гуманист выступал за превращение воспитания в активный, исполненный оптимизма процесс, когда ребенок живет в радости, самостоятельно осязая, слушая, наблюдая мир, духовно обогащаясь, удовлетворяя жажду познания.

Под естественным воспитанием Ж.-Ж. Руссо понимал природосообразное, с учетом возраста ребенка формирование на лоне природы. Контакт с природой должен был физически укрепить ребенка, научить пользоваться органами чувств, обеспечить свободное развитие. Следуя детской природе, необходимо отказаться от ограничений, установленных волей воспитателя, отучить от слепого повиновения, следовать непреложным природным законам. Тогда отпадает необходимость искусственных наказаний — они заменяются естественными последствиями неверных поступков. Слабого и еще беспомощного ребенка должен опекать наставник.

Естественное воспитание должно явиться живительным процессом, в котором учитываются склонности и потребности ребенка, но не упускается из виду необходимость подготовки к общественным обязанностям. Внутренней мотивацией этого процесса становится стремление ребенка к самосовершенствованию.

[3] Correspondance générale de J.-J. Roussean. P., 1927. T. VII. P. 233.
[4] *Крупская Н. К.* Пед. соч.: В 10 т. Т. 1. М., 1957. С. 257.

В задачи воспитания Ж.-Ж. Руссо включил развитие системы органов чувств как фундамента формирования личности. Педагог-сенсуалист полагал, что материальной предпосылкой мышления служат чувства, которые нуждаются в постоянном совершенствовании с раннего детства. Он отводил особое место физическому воспитанию как одному из средств гармонизации отношений человека с природой и социальным окружением, преодоления пагубных наклонностей, формирования нравственной чистоты, совершенствования всего организма. Методика и рекомендации по физическому воспитанию были рассчитаны на условия жизни ребенка в среде, близкой природе и ручному труду. Если в интеллектуальном, нравственном воспитании Ж.-Ж. Руссо предлагал не спешить, то при физическом воспитании он готов был подвергнуть воспитанника даже известному риску.

Ж.-Ж. Руссо ставил перед естественным воспитанием и задачи гражданского формирования человека. Им предложена целая программа соответствующих педагогических мероприятий (общественно полезная деятельность, совместные игры, празднества и т. д.).

Подлинно новаторский характер имели идеи Ж.-Ж. Руссо о трудовом воспитании и обучении. Ручной труд (огородничество, столярное, кузнечное дело и т. п.) провозглашался важнейшим средством воспитания. Ж.-Ж. Руссо был убежден, что свою независимость человек может обеспечить прежде всего собственным трудом. Вот почему труд занимает такое важное место и оказывается целью воспитания в педагогической системе Ж.-Ж. Руссо.

Ж.-Ж. Руссо разработал стройную программу формирования личности, предусматривающую умственное, физическое, нравственное, трудовое воспитание. Она оказалась подлинно революционной для своего времени. Сын века, Ж.-Ж. Руссо не сумел порвать с рядом педагогических предрассудков (он не отрицал религиозного воспитания, выступал за ограниченность женского образования), однако его педагогические идеи оказались высочайшим достижением человечества и явились в дальнейшем источником развития демократической педагогики.

Постоянный интерес советских педагогов к творчеству Ж.-Ж. Руссо закономерен. Его идеи уважения к ребенку, воспитания в труде получили дальнейшее развитие в советской педагогике, в практике нашей школы.

ЭМИЛЬ, ИЛИ О ВОСПИТАНИИ

Sanabilibus agrotamus malis; ipsaque nos in rectum natura genitos, si emendari velimus, juvat.

Sen [*eca*]. De ira, 2, 13[1]

ПРЕДИСЛОВИЕ АВТОРА

Этот сборник размышлений и наблюдений, набросанных без порядка и почти без связи, начат был в угоду одной доброй матери, умеющей мыслить[2]. Сначала я предполагал ограничиться заметкой в несколько страниц, но помимо воли увлекся сюжетом, и записка эта стала чем-то вроде сочинения, слишком объемистого, конечно, по своему содержанию, но слишком краткого по отношению к предмету, о котором оно трактует. Я долго не решался обнародовать его, и оно часто, когда я работал над ним, давало мне чувствовать, что недостаточно написать несколько брошюр для того, чтобы уметь сочинить книгу. После тщетных усилий улучшить его я счел нужным издать его в том виде, как оно есть, полагая, что тут важнее всего обратить общественное внимание на этот предмет и что если мои мысли неправильны, то, возбуждая в других правильные мысли, я все-таки не совсем даром потрачу свое время. Человек, который из своего уединения представляет публике написанные им страницы, не имея почитателей, ни партии, которая защищала бы их, не зная даже, что о них думают и говорят, — такой человек не должен бояться в случае, если он ошибается, что его заблуждения будут приняты без разбора.

Я не стану распространяться о важности хорошего воспитания; не стану также подробно доказывать, что принятое теперь воспитание дурно. Тысячи других уже делали это раньше меня, и не хочется наполнять книгу вещами, давно всем известными. Замечу только, что возгласы против установившейся практики раздаются с незапамятных времен, а меж тем не додумываются предложить лучшую. Литература и знание нашего века гораздо более стремятся к разрушению, чем к созиданию. Критикуют тоном наставительным, а чтобы предлагать, нужно принять иной тон, который не очень-то нравится философскому высокомерию. Несмот-

ря на столько сочинений, которые, говорят, не имеют иной цели, кроме общественного блага, первое из всех благ — искусство образовывать людей — до сих пор еще в забвении. Предмет, взятый мной, и после книги Локка [3] совершенно не нов, и я сильно опасаюсь, как бы он не остался таким же и после моей книги.

Детства не знают [4]: при тех ложных понятиях, которые имеются о нем, чем дальше идут, тем больше заблуждаются. Самые дурные из нас гонятся за тем, что людям важно, — знать, не принимая в расчет того, в состоянии ли дети научиться этому. Они постоянно ищут в ребенке взрослого, не думая о том, чем он бывает прежде, чем стать взрослым. Вот вопрос, который я прилежнее всего изучал так, чтобы можно было, если весь метод мой окажется химеричным и ложным, все-таки извлечь пользу из моих наблюдений. Быть может, я очень плохо понял, что нужно делать. Но я думаю, что хорошо видел тот предмет, над которым мы должны работать. Итак, прежде всего хорошо изучите ваших воспитанников, ибо вы решительно их не знаете. А если с этой именно целью вы читаете эту книгу, то, думаю, она принесет вам некоторую пользу.

Что касается принятой мною системы, которая в данном случае есть не что иное, как следование самой природе, то эта часть больше всего озадачит читателя. С этой же стороны, без сомнения, будут нападать на меня и, быть может, будут правы. Читатель подумает, что перед ним не трактат по воспитанию, а скорее грезы мечтателя о воспитании. Но что же делать? Я пишу на основании не чужих идей, а своих собственных. Я смотрю на вещи не как другие люди. В этом меня давно уже упрекали. Но в моей ли власти смотреть чужими глазами и увлекаться чужими идеями? Нет. От меня зависит не упорствовать в своем мнении, не считать себя одного более мудрым, чем весь свет. Я не в силах изменить чувство, но могу не доверять своему мнению — вот все, что могу сделать и что делаю. Если иной раз я принимаю решительный тон, то не для того, чтобы внушительно действовать им на читателя, а для того, чтобы говорить с ним так, как думаю. К чему я стал бы предлагать в форме сомнения то, в чем лично нисколько не сомневаюсь? Я выражаю как раз то, что происходит в моем уме.

Свободно излагая свое мнение, я далеко не считаю его неопровержимым и постоянно сопровождаю его доводами, чтобы их взвесили и судили по ним. Но хотя я не желаю упорствовать в защите своих идей, тем не менее считаю своей обязанностью их изложить, ибо основные положения, в которых я совершенно расхожусь с мнением других, далеко не лишены интереса. Они принадлежат к тем правилам, относительно которых весьма важно знать, истинны они или ложны, и которые приводят человеческий род к счастью или несчастью.

«Предлагайте то, что исполнимо» — беспрестанно повторяют мне. Это все равно, что говорить: «Предлагайте то, что делают, или по крайней мере такое благо, которое уживалось бы с существующим злом». Такой проект по отношению к известного рода

предметам гораздо химеричнее моих проектов, ибо в таком союзе добро портится, а зло не исцеляется. Я скорее был бы согласен во всем следовать установившейся практике, чем принимать лучшее лишь наполовину: тогда в человеке меньше было бы противоречия — он не может одновременно стремиться к двум противоположным целям. Отцы и матери, ведь исполнимо то, что вы желаете исполнять. Неужели я должен угождать вашей прихоти?

Во всякого рода проектах две вещи нужно принимать в расчет: во-первых, абсолютное достоинство проекта, во-вторых, легкость его исполнения.

В первом отношении, для того чтобы проект был допустим и исполним сам по себе, достаточно и того, если заключенное в нем достоинство соответствует природе предмета. Здесь, например, достаточно того, если предлагаемое воспитание пригодно для человека и хорошо приноровлено к человеческому сердцу.

Второе соображение зависит от отношений, существующих при известном положении людей. Отношения эти несущественны для предмета и, следовательно, не необходимы и могут до бесконечности видоизменяться. Таким образом, иное воспитание применимо в Швейцарии и непригодно для Франции. Иное годится для буржуа, иное для знати. Бóльшая или меньшая легкость исполнения зависит от тысячи обстоятельств, которые невозможно определить иначе, как при частном применении метода к той или иной стране, к тому или другому состоянию. Но все эти частные применения, не существенные для моей цели, не входят в мой план. Другие могут заняться ими, если захотят, — каждый для той страны или государства, которые будут иметь в виду. Для меня достаточно того, чтобы всюду, где будут родиться люди, можно было создать из них то, что я предлагаю, и чтобы созданное оказалось лучшим и для них самих, и для других. Если я не исполнил этого обязательства, это, без сомнения, моя вина. Но если я исполнил его, читатель не вправе требовать от меня большего, ибо только это я и обещал.

КНИГА I [5]

Всё выходит хорошим из рук Творца, всё вырождается в руках человека. Он принуждает одну почву питать растения, взращенные на другой, одно дерево приносить плоды, свойственные другому. Он перемешивает и путает климаты, стихии, времена года. Он уродует свою собаку, свою лошадь, своего раба. Он всё перевертывает, всё искажает, любит безобразное, чудовищное. Он ничего не хочет видеть таким, как создала природа, не исключая и человека: и человека ему нужно выдрессировать, как лошадь для манежа, нужно переделать на свой лад, как он окорнал дерево в своем саду.

Без этого всё шло бы еще хуже, а наша порода не хочет получать отделку лишь наполовину. При порядке вещей, отныне сложившемся, человек, предоставленный с самого рождения самому

себе, был бы из всех самым уродливым. Предрассудки, авторитет, необходимость, пример, все общественные учреждения, совершенно подчинившие нас, заглушали бы в нем природу и ничего не давали взамен ее. Она была бы подобна деревцу, которое случайно выросло среди дороги и которое скоро погубят прохожие, задевая его со всех сторон и изгибая во всех направлениях.

К тебе обращаюсь я, нежная и предусмотрительная мать, сумевшая уклониться от такой дороги и предохранить подрастающее деревце от столкновений с людскими мнениями! Ухаживай, поливай молодое растение, пока оно не увяло, — плоды его будут некогда твоей усладой. Строй с ранних пор ограду вокруг души твоего дитяти; окружность может наметить иной, но ты одна должна ставить решетку на ней. ⟨...⟩

Растениям дают определенный вид посредством обработки, а людям — посредством воспитания. Если бы человек родился рослым и сильным, его рост и силы были бы для него бесполезны до тех пор, пока он не научился бы пользоваться ими; мало того, они были бы вредны ему, так как устраняли бы для других повод помогать ему, ⟨...⟩ а предоставленный самому себе, он умер бы от нищеты прежде, чем узнали б о его нуждах. Жалуются на положение детства, а не видят, что человеческая раса погибла бы, если бы человек не являлся в мир прежде всего ребенком. Мы рождаемся слабыми — нам нужна сила; мы рождаемся всего лишенными — нам нужна помощь; мы рождаемся бессмысленными — нам нужен рассудок. Всё, чего мы не имеем при рождении и без чего мы не можем обойтись, ставши взрослыми, дается нам воспитанием.

Воспитание это дается нам или природой, или людьми, или вещами. Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы; обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспитание со стороны людей; а приобретение нами собственного опыта относительно предметов, дающих нам восприятие, есть воспитание со стороны вещей.

Каждый из нас, следовательно, есть результат работы троякого рода учителей [6]. Ученик, в котором эти различные уроки противоречат друг другу, дурно воспитан и никогда не будет в ладу с самим собой; в ком они все попадают в одни и те же пункты и стремятся к одним и тем же задачам, тот только и идет к своей цели, и живет правильно. Он один хорошо воспитан.

Меж тем их этих трех различных видов воспитания воспитание со стороны природы вовсе не зависит от нас, а воспитание со стороны вещей зависит лишь в некоторых отношениях. Таким образом, воспитание со стороны людей — вот единственное, в котором мы сами — господа; да и тут мы только самозваные господа, ибо кто может надеяться всецело управлять речами и действиями всех тех людей, которые окружают ребенка?

Коль скоро, таким образом, воспитание есть искусство, то почти невозможно, чтобы оно было успешным, потому что совпадение вещей, необходимое для его успешности, не зависит от человека.

Все, можно сделать с помощью забот, — это более или менее приблизиться к цели, но, чтобы достигнуть ее, для этого нужно счастье.

Какова же эта цель? Это — та самая, которую имеет природа, как только что доказано. Так как для совершенствования воспитания необходимо взаимное содействие трех его видов, то два других вида следует направлять согласно с тем, над которым мы не властны. Но, может быть, это слово «природа» имеет слишком неопределенный смысл; попробуем здесь точнее установить его.

Природа, говорят нам, есть не что иное, как привычка [7]. Но что это означает? Разве нет привычек, которые приобретаются только пассивно и которые никогда не заглушают природы? Такова, например, привычка растений, которым мешают расти прямо. Оставленное на свободе, растение сохраняет наклон, который его принудили принять; но соки не изменили из-за этого своего первоначального направления, и если растение не перестает расти, то продолжение его делается снова вертикальным. То же самое бывает и с наклонностями человека. Пока мы остаемся в одном и том же состоянии, мы можем сохранять те наклонности, которые являются результатом привычки, даже если они менее всего нам естественны; но лишь только положение изменяется, привычка исчезает, и возвращается природное. Воспитание, несомненно, есть не что иное, как привычка. Меж тем, разве нет людей, которые забывают и утрачивают полученное воспитанием, и других, которые сохраняют все это? Откуда эта разница? Если название природы давать только привычкам, сообразным с природою, то можно было бы избавить себя от подобной галиматьи.

Мы родимся чувственно восприимчивыми и с самого рождения получаем различными способами впечатления от предметов, нас окружающих. Лишь только мы начинаем сознавать, так сказать, наши ощущения, у нас является расположение или искать вновь, или избегать предметов, производящих эти ощущения, — сначала смотря по тому, насколько приятны нам последствия или неприятны, затем смотря по сходству или несходству, которое мы находим между нами и этими предметами, и, наконец, смотря по суждениям, которые мы о них составляем на основании идеи счастья или совершенства, порождаемой в нас разумом. Эти расположения расширяются и укрепляются по мере того, как мы становимся восприимчивее и просвещеннее; но под давлением наших привычек они более или менее изменяются в зависимости от наших мнений. До этого изменения они и суть то, что я называю в нас природой.

Итак, к этим первоначальным расположениям все и нужно было бы сводить, и это было бы возможно, если бы три наших вида воспитания были только различны; но что делать, когда они противоположны, когда вместо того, чтобы воспитывать человека для него самого, хотят воспитывать его для других? Тут согласие невозможно. Под давлением необходимости бороться или с природой, или с общественными учреждениями приходится выбирать

одно из двух — создавать или человека, или гражданина, ибо нельзя создавать одновременно того и другого. 〈...〉

Чтобы быть чем-нибудь, чтобы быть самим собою и всегда единым, нужно действовать, как говоришь, нужно всегда быть готовым на решение, которое должно принять, нужно принимать его смело и следовать ему постоянно. Я жду, пока мне покажут это чудо, чтобы знать, человек ли это или гражданин или как он берется быть одновременно тем и другим.

Из этих неизменно противоположных целей вытекают два противоречащие друг другу вида воспитания: одно — общественное и общее, другое — частное и домашнее.

Хотите получить понятие о воспитании общественном — читайте «Государство» Платона. Это вовсе не политическое сочинение, как думают те, кто судит о книгах только по заглавиям, — то прекраснейший, какой только был когда составлен, трактат о воспитании[8].

Когда желают сослаться на область химер, то указывают на воспитание у Платона; но если бы Ликург[9] представил нам свое воспитание только в описании, я находил бы его гораздо более химеричным. Платон заставляет лишь очищать сердце человека; Ликург изменил природу его.

Общественного воспитания уже не существует и не может существовать, потому что, где нет отечества, там не может уже быть и граждан. Эти два слова — «отечество» и «гражданин» — должны быть вычеркнуты из новейших языков. Я хорошо знаю и основание для этого, но не хочу о нем говорить: это не важно для моего сюжета.

Я не вижу общественного воспитания в тех смешных заведениях, которые зовут коллежами. 〈...〉 Я не принимаю в расчет также светского воспитания, потому что это воспитание, стремясь к двум противоречивым целям, не достигает ни одной из них: оно способно производить лишь людей двуличных, показывающих всегда вид, что они всё делают для других, а на деле всегда думающих только о себе. А так как эти изъявления общи для всего «света», то они никого не вводят в обман. Вот сколько забот тратится даром! 〈...〉

Остается, наконец, воспитание домашнее, или воспитание со стороны природы; но чем будет для других человек, воспитанный исключительно для себя? Если можно было двойную цель, которую ставят перед собой, соединить в одно, то, уничтожая в человеке противоречия, мы, может быть, уничтожили бы великое препятствие на его пути к счастью. Чтобы судить об этом, нужно было бы видеть человека вполне сформированным, нужно было бы подметить его склонности, увидеть его успехи, проследить ход развития; одним словом, нужно было бы разузнать человека естественного. Думаю, что, кто прочтет это сочинение, тот сделает некоторые шаги в этих изысканиях.

Что нам следует делать, чтобы создать этого редкого человека? Многое, несомненно: следует позаботиться, чтобы ничего не было

деланного. Когда приходится плыть против ветра, то лавируют; но если море бурно и если хотят оставаться на месте, то следует бросить якорь. Берегись, молодой кормчий, чтобы канат твой не стал травиться или не стал бы тащиться якорь, чтобы судно не отчалило прежде, чем ты это заметишь.

В общественном строе, где все места намечены, каждый должен быть воспитан для своего места. Если отдельный человек, сформированный для своего места, уходит с него, то он ни на что уже не годен. Воспитание полезно лишь настолько, насколько судьба согласуется с званием родителей; во всяком другом случае оно вредно для воспитанника уже по тем предрассудкам, которыми оно наделяет его. В Египте, где сын обязан был принять звание отца своего, воспитание имело, по крайней мере, верную цель; но у нас, где только классы остаются, а люди в них беспрестанно перемещаются, никто, воспитывая сына для своего класса, не знает, не трудится ли он во вред ему.

В естественном строе, так как люди все равны, то общее звание их — быть человеком; кто хорошо воспитан для своего звания, тот не может быть дурным исполнителем и в тех же званиях, которые связаны с этим. Пусть предназначают моего воспитанника к тому, чтобы носить саблю, служить церкви, быть адвокатом, — мне все равно. Прежде звания родителей природа зовет его к человеческой жизни. Жить — вот ремесло, которому я хочу учить его. Выходя из моих рук, он не будет — соглашаюсь в этом — ни судьей, ни солдатом, ни священником: он будет прежде всего человеком; всем, чем должен быть человек, он сумеет быть в случае надобности так же хорошо, как и всякий другой, и, как бы судьба ни перемещала его с места на место, он всегда будет на своем месте.

«Occupavi te fortuna! atque cepi; omnesque aditus tuos interclusi, ut ad me aspirare non posses»*[10].〈...〉

Изучение человеческого состояния есть наша истинная наука. Кто умеет лучше всех выносить блага и бедствия этой жизни, тот из нас, по-моему, и воспитан лучше всех; отсюда следует, что истинное воспитание состоит не столько в правилах, сколько в упражнениях. Научаться мы начинаем, начиная жить; наше воспитание начинается вместе с нами; первый наш наставник — наша кормилица. И самое слово «воспитание» указывает на «питание». «Educit obstetrix», — говорит Варрон, — educat nutrix, instituit pedagogus, docet magister»**[11]. Таким образом, воспитание (в первоначальном смысле слова), наставление и образование суть три столь же различные по своей цели вещи, как мы различаем няньку, наставника и учителя. Но эти отличия дурно поняты; и чтобы быть хорошо руководимым, ребенок должен следовать за одним всего руководителем.

Итак, следует обобщить наши взгляды и видеть в нашем воспитании человека вообще — человека, подверженного всем случай-

* *Цицерон.* Тускуланские беседы. V. 9.
** *Ноний Марцелл.* Лексикон.

ностям человеческой жизни. Если бы люди родились привязанными к почве своей страны, если бы целый год продолжалось одно и то же время года, если бы каждый крепко был связан со своим состоянием, что никогда не мог его применить, то установившаяся практика была бы пригодна в некоторых отношениях; ребенок, воспитанный для своего положения, никогда не выходя из него, не мог бы и подвергнуться случайностям другого положения. Но при виде изменчивости человеческих дел, но при виде того беспокойного и подвижного духа нашего века, который с каждым поколением все перевертывает, можно ли придумать что-либо безрассуднее этого метода — так воспитывать ребенка, как будто бы ему не предстоит никогда выходить из своей комнаты, как будто он должен быть беспрестанно окруженным «своими людьми»? Если несчастный ступит хоть шаг по земле, если спустится хоть на ступень, он пропал. Это не значит учить его выносить бедствия: это значит развивать восприимчивость к ним.

Думают только о том, как бы уберечь своего ребенка; этого недостаточно: нужно научить, чтобы он умел сохранять себя, когда станет взрослым, выносить удары рока, презирать избыток и нищету, жить, если придется, во льдах Исландии или на раскаленном утесе Мальты[12]. Каких бы вы ни предпринимали предосторожностей, чтобы он не умер, ему придется все-таки умереть, и, если смерть его не была бы результатом ваших забот, последние были все-таки превратно направленными. Все дело не в том, чтобы помешать ему умереть, а в том, чтобы заставить его жить. А жить — это не значит дышать: это значит действовать, это значит пользоваться нашими органами, чувствами, способностями, всеми частями нашего существа, дающими нам сознание нашего бытия. Не тот человек больше всего жил, который может насчитать больше лет, а тот, кто больше всего чувствовал жизнь. Иного хоронят столетним старцем, а он умер в самом рождении. Ему выгоднее было сойти в могилу юношей, если бы он дожил хотя бы до юности.

Вся наша мудрость состоит в рабских предрассудках; все наши обычаи не что иное, как подчинение, стеснение, принуждение. Человек-гражданин родится, живет и умирает в рабстве: при рождении его затягивают в свивальник, по смерти заколачивают в гроб; а пока он сохраняет человеческий образ, он скован нашими учреждениями.

Говорят, что многие повивальные бабки выправляют голову новорожденных детей, что придают ей более соответственную форму, — и это терпится! Наши головы, видите ли, дурно устроены Творцом нашего бытия: их приходится переделывать извне повивальным бабкам, изнутри философам. ⟨...⟩

Новорожденный ребенок имеет потребность протягивать и двигать свои члены, чтобы вывести их из онемения, в котором они так долго оставались, будучи собранными в клубок. Их, правда, вытягивают, но зато мешают им двигаться; даже голову закутывают в чепчик; подумаешь, люди боятся, как бы ребенок не подал признака жизни.

Таким образом, импульс внутренних частей тела, стремящегося к росту, встречает непреодолимое препятствие для потребных ему движений. Дитя непрерывно делает бесполезные усилия, которые истощают его силы или замедляют их развитие. В сорочке он был менее сжат, менее стеснен, менее сдавлен, чем теперь в пеленках; я не вижу, что он выиграл своим рождением.

Бездействие, принужденное состояние, в котором держат члены ребенка, только стесняет обращение крови и соков, мешает ребенку крепнуть и расти и уродует его телосложение. В местностях, где не принимают этих сумасбродных предосторожностей, люди все рослы, сильны, хорошо сложены. ⟨...⟩ Страны, где закутывают детей в пеленки, кишат горбатыми, хромыми, косолапыми, кривоногими, рахитиками, людьми, изуродованными на все лады. Из боязни, чтобы тело не обезобразилось от свободных движений, спешат обезобразить его укладыванием в тиски. Ребенка охотно сделали бы паралитиком, чтобы помешать ему стать уродливым. Столь жесткое принуждение может ли остаться без влияния на нрав и темперамент детей? Их первое чувство — чувство боли и муки: все движения, в которых они имеют потребность, встречают одно препятствие; будучи более несчастными, чем преступник в оковах, они делают тщетные усилия, раздражаются, кричат. Вы говорите, что первые звуки, ими издаваемые, — это плач? Охотно верю: вы досаждаете им с самого рождения; первыми дарами, которые они получают от вас, бывают цепи, первыми приемами обращения с ними оказываются мучения. Если они ничего не имеют свободным, кроме голоса, как же не пользоваться им для жалоб? Они кричат от страдания, которое вы им причиняете; если бы вас так спутали, вы кричали бы громче их.

Обязанность женщин не возбуждает сомнений; но спорят о том, не все ли равно для детей, при том презрении, которое питают к ним матери, материнским ли молоком они вскормлены или чужим. Это вопрос, судьями в котором являются врачи, я считаю решенным по желанию женщин; ⟨...⟩ лично я тоже думал бы, что ребенку лучше сосать молоко здоровой кормилицы, чем нездоровой матери, если приходится бояться какой-нибудь новой беды от той же самой крови, из которой он создан.

Но разве вопрос должен рассматриваться только с физической стороны и разве ребенок менее нуждается в заботах матери, чем в ее груди? ⟨...⟩

Чтобы поправить эту беду, внушают детям презрение к своим кормилицам, обращаясь с ними как с настоящими служанками. Когда служба их кончилась, удаляют ребенка или увольняют кормилицу; затем дурным приемом отбивают у нее охоту навещать своего питомца. Через несколько лет он уже не видит и не знает ее. Мать, думающая заменить ее собой и искупить свое невнимание своей жестокостью, ошибается. Вместо того чтобы из бесчувственного питомца сделать нежного сына, она учит его неблагодарности; она учит его презирать со временем и ту, которая дала ему жизнь, как он презирает вскормившую его своим молоком.

Как упорно я настаивал бы на этом пункте, если бы не было таким скучным делом — тщетно твердить о полезных вещах! Этот вопрос глубже, чем думают. Хотите каждого вернуть к своим первейшим обязанностям — начинайте с матерей: вы будете изумлены переменами, которые произведете. Всё вытекает постепенно из этой основной распущенности: весь нравственный строй изменяется к худшему; естественное потухает в сердцах; внутренность жилищ принимает менее оживленный вид; трогательное зрелище зарождающейся семьи не привлекает уже мужей, не внушает уважения посторонним; уже не так почитают мать, не видя при ней детей; семья не имеет постоянного местожительства; привычка не скрепляет уз крови; нет ни отцов, ни матерей, ни детей, ни братьев, ни сестер; все едва знакомы друг с другом — как они после этого будут друг друга любить? Каждый думает лишь о себе. Когда дом есть только печальная пустыня, повеселиться приходится идти в другое место.

Но пусть только матери соблаговолят кормить детей своих, нравы преобразуются сами собой, природные чувства проснутся во всех сердцах, государство снова станет заселяться; этот первый шаг — этот шаг один вновь всё соединит. Прелесть домашней жизни — лучшее противоядие дурным нравам. Возня детей, которую считают докучливой, становится приятной; она делает отца и мать более необходимыми, более дорогими друг другу; она крепче завязывает между ними супружескую связь. Когда семья оживлена и одушевлена, домашние заботы составляют самое дорогое занятие жены и самое сладкое развлечение мужа. Таким образом, исправление одного этого злоупотребления скоро даст в результате всеобщую реформу, и природа скоро вступит в свои права. Пусть только женщины снова станут матерями — и мужчины скоро станут опять отцами и мужьями.

Нет матери, нет и дитя. Между ними взаимные обязанности; и если они дурно выполняются одной стороной, то и другая станет ими пренебрегать. Дитя должно любить свою мать прежде, чем будет знать, что должно ее любить. Если голос крови не подкреплен привычкой и заботами, то он затихнет в первые же годы, и сердце умирает, так сказать, прежде, чем родится. Таким образом, мы с первых же шагов разошлись с природой.

С нею расходятся и противоположным путем, когда женщина не только не пренебрегает материнскими заботами, но доводит их до крайности, когда делает из ребенка своего идола, увеличивает и поддерживает его слабость, чтобы не дать ему чувствовать ее, когда, надеясь изъять его из-под законов природы, охраняет его от тяжелых впечатлений, не помышляя о том, сколько тяжелых впечатлений и опасностей взваливает на его голову в будущем взамен некоторых неудобств, от которых предохраняет его на минуту, и сколь варварской является эта предосторожность — продление детской слабости до трудовой поры зрелого возраста. Фетида, чтобы сделать своего сына неуязвимым, погрузила его, как рассказывает миф, в воды Стикса[13]. Аллегория эта прекрасна и ясна. Жестокие

матери, о которых я говорю, поступают иначе: погружая детей своих в негу, они подготавливают их к страданию; они открывают их поры для восприятия всякого рода болезней, жертвой которых они непременно и станут, сделавшись взрослыми.

Наблюдайте природу и следуйте по пути, который она вам прокладывает. Она непрерывно упражняет детей; она закаляет их темперамент всякого рода испытаниями; она с ранних пор учит их, что такое труд и боль. ⟨...⟩

Вот правила природы. Зачем вы ей противоречите? Разве вы не видите, что, думая исправлять ее, вы только разрушаете ее работу и тормозите ее заботы? Делать извне, что она делает изнутри, по-вашему, значит удваивать опасность; совершенно нет: это значит отклонять ее, уменьшать. Опыт показывает, что детей, получивших изнеженное воспитание, умирает больше других. Лишь бы не превышать меру детских сил, а то, употребляя их в дело, меньше рискуешь, чем щадя их. Приучайте детей к невзгодам, которые им придется со временем выносить. ⟨...⟩

Подрастая, ребенок делается драгоценнее. К цене его личности присоединяется цена забот, которых он стоил; к потере жизни, если он умирает, присоединяется чувство утраты. Таким образом, в заботах об его сохранении нужно иметь в виду преимущественно будущее; против опасностей юности нужно его вооружить прежде, чем он достигнет ее; ибо если цена человеческой жизни все увеличивается до того самого возраста, когда жизнь можно сделать полезной, то не безумно ли избавлять детство от немногих зол путем накопления их к разумному возрасту? Это ли уроки учителя?

Участь человека — страдать во все времена. Даже самая забота о самосохранении связана со скорбью. Счастливо детство, что знает только боли физические, которые не так жестоки, гораздо менее болезненны и гораздо реже заставляют нас отказываться от жизни! Не убивают себя из-за боли, причиняемой подагрой; одни душевные боли порождают отчаяния. Мы жалеем об участи детства, а нужно бы жалеть о нашей участи. Наибольшие наши бедствия приходят к нам от нас самих.

При рождении ребенок кричит; первое детство его проходит в плаче. Его то качают и ласкают, чтобы успокоить, то грозят и бьют, чтобы заставить замолчать. Мы или делаем, что ему нравится, или требуем от него, что нам нравится: сами подчиняемся его прихотям или его подчиняем нашим — никакой середины! Ему приходится давать приказания или получать. Таким образом, его первые идеи — идеи власти и рабства. Прежде чем уметь говорить, он командует; не будучи еще в состоянии действовать, он повинуется; а иной раз и наказывают его прежде, чем он мог бы узнать свою вину или, лучше сказать, провиниться. Таким-то путем с ранних пор вносят в его молодое сердце страсти, которые сваливают потом на природу: положив немало труда на то, чтобы сделать его злым, потом жалуются, что находят его таким. ⟨...⟩

Итак, если вы хотите, чтобы он сохранил свой оригинальный вид, берегите этот вид с той самой минуты, как ребенок является

в мир, лишь только он родится, завладейте им и не покидайте его, пока он не станет взрослым: без этого вы никогда не добьетесь успеха. Как настоящая кормилица есть мать, так настоящий наставник есть отец. Пусть они условятся между собой о порядке исполнения своих обязанностей, равно как и о системе; пусть из рук одной ребенок переходит в руки другого. Рассудительный и недалекий отец лучше его воспитает, чем самый искусный в мире учитель, ибо усердием лучше заменяется талант, чем талантом усердие.

А дела, служба, обязанности... Ах, да! Обязанности! Быть отцом — это, несомненно, последняя обязанность ⟨...⟩!!! Нечего удивляться, что мужчина, жена которого погнушалась кормить ребенка — плод их союза, гнушается воспитывать его. Нет картины более прелестной, чем картина семьи; но недостаток одной черты портит все остальные. Если у матери слишком мало здоровья, чтобы быть кормилицей, то у отца окажется слишком много дел, чтобы быть наставником. Дети, удаленные, разбросанные по пансионам, по монастырям и коллежам, перенесут в другое место любовь к родительскому дому или, лучше сказать, вынесут оттуда привычку ни к чему не быть привязанными. Братья и сестры едва будут знать друг друга. Когда потом они церемонно соберутся все вместе, они будут, может быть, весьма вежливы друг с другом, но обходиться они будут как чужие. Коль скоро нет уже интимности между родными, коль скоро общество семьи не составляет жизненной отрады, приходится прибегать к безнравственным наслаждениям взамен ее. Кто настолько глуп, что не видит связи во всем этом?

Производя и питая детей, отец исполняет этим только третью часть своей задачи. Он должен роду человеческому дать людей, обществу — общественных людей, государству — граждан. Всякий человек, который может платить этот тройной долг и не делает этого, виновен и, может быть, более виновен, если платит его наполовину. Кто не может выполнить обязанностей отца, тот не имеет права быть им. Никакая бедность, никакие труды, никакое внимание к людскому мнению не избавляют его от обязанности кормить своих детей и самому воспитывать их. Читатель, ты можешь поверить мне в этом! Я предсказываю всякому, у кого есть сердце и кто пренебрегает столь священными обязанностями, что он долго будет проливать слезы по поводу вины своей и все-таки никогда не будет утешен.

Но что делает этот богач, этот глава семейства, столь занятый делами и принужденный, по его словам, кинуть детей своих на произвол судьбы? Он нанимает другого человека брать на себя заботы, которые ему в тягость. Продажная душа! Неужели ты думаешь за деньги дать твоему сыну другого отца? Не обманывай себя; ты даже не учителя дашь ему, а лакея. Лакей скоро вырастит другого лакея[14].

Много рассуждают о качествах хорошего воспитателя. Первое, которое я потребовал бы от него, — а оно предполагает и много

других — это не быть человеком продажным. Бывают столь благородные занятия, что им нельзя предаваться за деньги, не выказывая себя этим недостойным их; таково именно ремесло наставника. «Кто же, наконец, будет воспитывать моего ребенка?» — «Я сказал уже тебе, что ты сам». — «Но я не могу». — «Ты не можешь!... Ну так создавай себе друга. Другого средства я не вижу».

Воспитатель! Какая возвышенная тут нужна душа!.. Поистине, чтобы создавать человека, нужно самому быть отцом или больше, чем человеком. И такую-то должность вы спокойно вверяете наемникам!

Чем больше думаешь об этом, тем больше замечаешь трудностей. Следовало бы, чтобы воспитатель был воспитан для своего питомца ⟨...⟩ Как может хорошо воспитать ребенка тот, кто не был хорошо воспитан! ⟨...⟩

⟨...⟩ я решил взять на себя воображаемого воспитанника, предположить нужные мне возраст, здоровье, знания и все таланты, потребные для того, чтобы трудиться над его воспитанием, и вести его с момента рождения до того времени, когда он, ставши зрелым человеком, не будет уже нуждаться в ином руководителе, кроме самого себя. Этот метод мне кажется пригодным для того, чтобы помешать автору, не доверяющему себе, блуждать в мире призраков; ибо как только он отступит от обычной практики, стоит ему только испытать свой метод на своем же воспитаннике, и он скоро почувствует — или за него читатель, — идет ли вслед за развитием ребенка и по пути, естественному для человеческого сердца.

При всех представлявшихся мне затруднительных случаях я старался поступать так. Чтобы не увеличивать бесполезно объема книги, в тех принципах, истину которых должен чувствовать каждый, я ограничился простым изложением. Что же касается правил, которые могли бы нуждаться в доказательствах, я все их применил к моему Эмилю или к другим образцам и с очень большими подробностями показал, как то, что я устанавливаю, может быть выполнено на практике. Таков по крайней мере план, которым я задался. А удачно ли вышло, об этом судить читателю.

Поэтому-то я сначала мало говорил об Эмиле, так как мои первые правила воспитания, хотя и противоречат установившимся, отличаются такой очевидностью, что всякому разумному человеку трудно отказать в сочувствии. Но по мере того как я подвигаюсь вперед, воспитанник мой, иначе руководимый, чем ваши, уже не является обыкновенным ребенком: ему нужен режим, годным специально для него. Тут же чаще появляется на сцену, а в последнее время я ни на минуту не теряю его из виду до тех пор, пока он, что бы там ни говорил, не будет уже иметь ни малейший нужды во мне.

Я не говорю о качествах хорошего воспитателя. Я их предполагаю наперед и себя самого предполагаю одаренным всеми этими качествами. Читая это произведение, всякий увидит, как я щедр к себе.

Замечу только, что воспитатель ребенка, вопреки обычному мнению, должен быть молод, и даже так молод, как только может быть молод человек умный. Я желал бы, чтобы он сам был ребенком, если б это можно было, чтобы он мог стать товарищем своего воспитанника и привлечь к себе доверие, разделяя с ним забавы его. Между детством и зрелым возрастом слишком мало общего для того, чтобы могла когда-нибудь при такой разнице в летах образоваться очень прочная привязанность. Дети ласкаются иногда к старикам, но никогда их не любят.

Хотят, чтобы воспитателем был человек, завершивший воспитание хотя бы одного ребенка. Слишком большое требование! Один человек может иметь один такой опыт; если бы для успеха дела нужно было два, то по какому же праву воспитатель брался бы за первое? С приобретением большой опытности можно было бы лучше действовать; но для этого не хватало бы уже сил. Кто раз настолько хорошо выполнил эту должность, что почувствовал все ее трудности, тот не покусится снова взяться за нее. А если он дурно выполнил ее в первый раз, это дурное предзнаменование для второго раза.

Я согласен, что большая разница — следить за молодым человеком в течение четырех лет или руководить им в течение двадцати пяти лет. Вы поручаете воспитателю вашего сына уже вполне сформировавшимся. Я же хочу, чтобы он имел воспитателя с рождения. Человек, приглашенный вами, может через каждое пятилетие менять своего воспитанника, мой все время будет иметь только одного. Вы отличаете учителя от воспитателя — новая нелепость! Разве вы отличаете ученика от воспитанника? Одну лишь науку предстоит преподать детям — науку об обязанностях человека.〈...〉

Если нужна такая заботливость при выборе воспитателя, то и ему вполне позволительно выбирать себе воспитанника, особенно если дело идет об образце. Выбор этот не может касаться ни умственных способностей, ни характера ребенка, так как то и другое узнается лишь по окончании дела, а я усыновляю ребенка еще до рождения его. Если бы я мог выбирать, я взял бы ребенка обыкновенного ума, каким я предполагаю своего воспитанника. В воспитании нуждаются лишь обыкновенные люди; их воспитание одно и должно служить образцом для воспитания им подобных. Люди иные воспитываются, несмотря на всякие образцы.〈...〉

Эмиль — сирота. Не важно, есть ли у него отец и мать. Взявши на себя их обязанности, я наследую и все их права. Он должен почитать своих родителей, но слушаться он должен меня одного. Это мое первое и, скорее, единственное условие.

Я должен прибавить еще одно требование, служащее последствием первого: нас никогда не должны разлучать друг с другом иначе, как с нашего согласия. 〈...〉

Но когда они видят себя как бы обязанными провести всю жизнь вместе, для них важно заставить друг друга взаимно любить, и уже в силу этого они делаются друг другу дорогими. Уче-

ник не стыдится следовать в детстве тому, кто будет его другом в зрелом возрасте. Воспитателя интересуют попечения, плоды которых он должен собрать, и все достоинства, которыми он наделяет своего воспитанника, суть капитал, скопляемый им на старость.

Трактат этот предполагает удачные роды, ребенка хорошо сложенного, крепкого и здорового. ⟨...⟩

Слабое тело расслабляет душу. Отсюда — господство медицины, искусства более гибельного для людей, чем все болезни, которые оно имеет претензию исцелять.⟨...⟩

Единственная полезная часть медицины — гигиена, да и та не столько наука, сколько добродетель. Воздержанность и труд — вот два истинных врача чаловека: труд обостряет его аппетит, а воздержанность мешает злоупотреблять им. ⟨...⟩

Вот для меня основания — желать для себя воспитанника крепкого и здорового; вот начала, в силу которых я хочу сохранять его таковым же. Я не стану долго останавливаться на доказательствах полезности ручных работ и телесных упражнений для укрепления темперамента и здоровья — этого никто не оспаривает; примеры наиболее продолжительной жизни наблюдаются почти всегда у людей, которые больше всего предавались упражнению, больше всего вынесли усталости и трудов. ...Я не стану также входить в обстоятельные подробности относительно забот, которые я намерен предпринять с этой одной целью: мы увидим, что заботы эти столь необходимо связаны с моим методом, что достаточно вникнуть в дух его, чтобы не нуждаться в других объяснениях.

Вместе с жизнью являются потребности. Новорожденному ребенку нужна кормилица. Если мать соглашается исполнить свой долг — в добрый час!⟨...⟩

Выбор кормилицы тем более важен, что у питомца не должно быть иной, кроме нее, воспитательницы, как и не должно быть и другого наставника, кроме воспитателя. ⟨...⟩

Ребенок не должен знать иных авторитетов, кроме отца своего и матери или, за их отсутствием, кормилицы своей и воспитателя; даже и из этих двух лиц одно лишнее; но такое разделение неизбежно, и единственное средство помочь здесь делу состоит в том, чтобы два лица различного пола, руководящие ребенком, настолько были согласны между собой в своих отношениях к нему, чтобы двое были для него лишь одним лицом. ⟨...⟩

Города — пучина для человеческого рода. В несколько поколений расы погибают или вырождаются; им нужно обновление, а это обновление дает всегда деревня. Посылайте же детей своих обновляться.⟨...⟩

После родов ребенка прежде всего обмывают теплой водой. ⟨...⟩

Раз установившись, эта привычка к купанию не должна уже прекращаться; важно сохранить ее на всю жизнь. Я рассматриваю ее не только со стороны опрятности и здоровья для данного момента, но и вижу в ней полезную меру для развития большой гибкости в ткани фибров, так, чтобы они, без труда и риска, выносили

различные степени жáра и холода. С этой целью желательно было бы по мере возраста привыкать мало-помалу купаться изредка в теплой воде всех степеней теплоты, какие можно выносить, и часто в холодной воде всевозможных градусов. Таким образом, приучив себя выносить различную температуру воды, которая, как жидкость более плотная, имеет больше точек соприкосновения с нашим телом и сильнее на нас действует, мы стали бы почти нечувствительными к изменениям температуры воздуха [15].

Не допускайте, чтобы ребенка в тот же момент, как он впервые вздохнул, выйдя из своих оболочек, закутывали в другие оболочки, в которых ему еще теснее. Прочь чепчики, прочь завязки и свивальники; достаточно просторных и широких полевок, которые давали бы свободу всем его членам и не были бы настолько тяжелы, чтобы стеснять его движения, или настолько теплы, чтобы не давать ему чувствовать влияний воздуха. Поместите его в просторную, хорошо обитую колыбель, ⟨...⟩ где он мог бы легко и безопасно двигаться. Когда он начнет укрепляться, пустите его ползать по комнате; дайте ему возможность развертывать, вытягивать свои маленькие члены; вы увидите, что они со дня на день будут крепнуть. Сравните его с ребенком, которого крепко пеленают в том же возрасте, и вы будете изумлены разницей в их развитии. ⟨...⟩

Нечего рассуждать с кормилицей; приказывайте, наблюдайте за исполнением и прилагайте все старание, чтобы облегчить ей на деле те заботы, которые вы возложите на нее. Пчему вам не разделить этих забот? При обычных способах вскармливания, когда имеют в виду только физическую сторону, лишь бы ребенок был жив, лишь бы не зачах, остальное почти не важно: но здесь, где воспитание начинается вместе с жизнью, ребенок уже при рождении бывает учеником не воспитателя, а природы. Воспитатель только и делает, что изучает, под руководством этого первого учителя, и не допускает, чтобы заботы последнего встречали помеху. Он присматривает за питомцем, наблюдает его, следит и бдительно высматривает первый проблеск его слабого понимания, подобно тому как мусульмане при приближении первой четверти зорко высматривают момент восхода луны.

Мы рождаемся способными к учению, но ничего не понимающими, ничего не сознающими. Душа, скованная несовершенными и полусформированными органами, не чувствует даже своего собственного существования. Движения, крики ребенка, только что родившегося, суть чисто механические проявления, лишенные сознания и воли.

Предположим, что ребенок имел бы при своем рождении рост и силу человека взрослого, что он вышел бы, так сказать, во всеоружии [16] ⟨...⟩ мужчина-дитя был бы совершенным глупцом, автоматом, статуей недвижной и почти не чувствующей: он ничего не видел бы, ничего не слышал бы, никого не узнавал бы; не умел бы повернуть глаз к тому, на что нужно смотреть, он не только не замечал бы ни одного предмета вне себя, но и не относил бы ни

одного предмета к тому органу чувств, с помощью которого он не мог бы заметить; цвета не доходили бы до его глаз, звуки не доходили бы до ушей; тела, которых он касался бы, не вызывали бы в его теле ощущений прикосновения; он не знал бы даже, что у него самого есть тело; прикосновение его рук совершалось бы в мозгу его; все его ощущения собирались бы в одном пункте; все его существование заключалось бы в общем средоточии чувств (commune sensorium), у него была бы всего одна идея — именно идея его «я», к которой он относил бы все свои ощущения, и эта идея или, скорее, чувство было бы единственной вещью, отличающей его от обыкновенного ребенка.

Этот человек, сформированный сразу, не умел бы даже стоять на ногах; ему потребовалось бы много времени, чтобы научиться держать себя в равновесии; быть может, он ни разу и не сделал бы такого опыта, и вы увидели бы, как это огромное тело, сильное и крепкое, не может, как камень, сдвинуться с места или ползает и тащится, как щенок, по земле.

Он чувствовал бы всю тягость своих потребностей, не сознавая их и не умея придумать никакого средства, чтобы удовлетворить их. У него не было бы никакого непосредственного сообщения между мускулами желудка и мускулами рук и ног; если бы даже он был окружен пищей, ничего не заставляло бы его сделать хоть один шаг, чтобы приблизиться к ней, или протянуть руку, чтобы захватить ее; и так как тело его уже получило надлежащий рост, члены совершенно развиты и он, следовательно, не производил бы тех постоянных беспокойных движений, которые свойственны детям, то он мог бы умереть с голоду, не тронувшись с места для того, чтобы найти себе пропитание. Кто хоть немного размышлял о порядке приобретения и прогрессе наших знаний, тот не может отрицать, что таково почти и было первобытное состояние невежества и глупости, естественное для человека, прежде чем он научился чему-либо из опыта или от подобных себе.

Итак, мы знаем или по крайней мере можем знать тот первый пункт, с которого каждый из нас отправляется, чтобы дойти потом до обычной для нас степени разумения; но кто знает другой крайний пункт? Каждый подвигается вперед более или менее, смотря по своим способностям, вкусу, потребностям и талантам, смотря по своему рвению и случаям, где можно выказать это рвение. Я не думаю, чтобы какой-нибудь философ был настолько смел, чтобы сказать: вот предел, до которого может дойти человек и которого он не сумеет перейти. Мы не знаем, чем нам быть позволит наша природа; ни один из нас не измерил расстояние, которое может быть между одним человеком и другим человеком. Где та низкая душа, которую никогда не согревала эта идея и которая в своей гордости не говорила подчас самой себе: «Сколько мною уже пройдено! Сколь многого я могу еще достигнуть! Почему и ближнему моему не идти дальше меня?»

Воспитание человека, повторяю, начинается вместе с рождением его; прежде чем говорить, прежде чем слышать, он уже обу-

чается. Опыт предшествует урокам; в момент, когда он узнает кормилицу, он уже много приобрел. Мы были бы изумлены познаниями человека, даже самого грубого, если бы проследили развитие его с момента, когда он родился, до того момента, которого он достиг. Если разделить все знания человеческие на две части и отнести к одной знания, общие всем людям, а к другой — свойственные ученым, то последняя часть оказалась бы самой незначительной по сравнению с первой. Мы почти не замечаем приобретений всеобщих, потому что мы делаем эти приобретения, вовсе не думая о них, и даже не достигли еще разумного возраста, потому что знание можно подметить лишь путем различения, а величины общие, как в алгебраических уравнениях, не идут в счет.

Животные даже — и те много приобретают. У них есть чувства — нужно научиться удовлетворять их; нужно научиться есть, ходить, летать. Четвероногие, которые с самого рождения могут держаться на ногах, ходить все-таки не умеют на первых порах: в их первых шагах видны лишь неуверенные попытки. Канарейки, вырвавшиеся из клеток, не умеют летать, потому что никогда не летали. Для существ одушевленных и чувствующих всё служит предметом обучения. Если бы растения были способны к прогрессивному движению, и они должны были бы иметь чувства и приобретать познания. В противном случае виды скоро погибли бы.

Первые ощущения детей чисто аффективные — они ощущают только удовольствие или страдание. Так как они не могут ни ходить, ни брать предметы, то им требуется много времени для того, чтобы у них мало-помалу образовались ощущения с характером представления, указывающие на существование предметов вне их самих. Но прежде чем эти предметы займут для них пространство, удалятся, так сказать, от их глаз, получат размеры и форму, повторение аффективных ощущений начинает уже подчинять их владычеству привычки. Мы видим, что глаза их беспрестанно обращаются к свету и, если свет падает сбоку, незаметно принимают это же направление; таким образом мы должны стараться держать их лицом к свету из опасения, чтобы глаза их не стали косыми или не привыкли смотреть косо. Нужно также с ранних пор приучать их к потемкам; иначе они будут плакать и кричать, лишь только очутятся в темноте. Слишком точное распределение пищи и сна делает то и другое необходимым по истечении каждого определенного промежутка времени: скоро желание начинает являться уже не из потребности, а из привычки, или, лучше сказать, привычка прибавляет новую потребность к потребности природной — вот это-то и следует предупреждать.

Единственной привычке нужно дать возможность развиться в ребенке — это не усваивать никаких привычек. Пусть его не носят на одной руке чаще, чем на другой; пусть не приучают одну руку скорее протягивать или чаще пускать в дело, чем другую; пусть не приучают есть, спать, действовать в одни и те же часы; пусть он не боится ни ночью, ни днем одиночества. Подготовляйте ис-

подволь царство свободы и умение пользоваться своими силами, предоставляя его телу привычки естественные, давая ему возможность быть всегда господином самого себя и во всем поступать по своей воле, как только будет иметь ее.

Когда ребенок начинает различать предметы, важно уметь делать выбор между предметами, которые ему показывают. Очень естественно, что все новые предметы интересуют человека. Он чувствует себя столь слабым, что боится всего, с чем незнаком; привычка же видеть новые предметы без особенного возбуждения уничтожает этот страх. Дети, воспитанные в домах, где соблюдается чистота, где не терпят пауков, боятся последних, и эта боязнь остается у иных часто в зрелом возрасте. Но я не видывал, чтобы кто-нибудь из крестьян — мужчина, женщина или ребенок — боялся пауков.

Как же не начинать воспитания ребенка еще прежде, чем он станет говорить и понимать, если уж один выбор предметов, которые ему показывают, способен сделать его или ребенком, или мужественным? Я хочу, чтобы его приучали к виду новых предметов, к виду безобразных, отвратительных, причудливых животных, но не иначе, как постепенно, исподволь, пока он не освоится с ними и, видя, как другие берут их в руки, не станет, наконец, и сам брать их. Если в детстве без ужаса он глядел на жаб, змей, раков, то и выросши он без отвращения будет смотреть на какое угодно животное. Нет предметов ужасных для того, кто видит их каждый день.

Все дети боятся масок. Я начну с того, что покажу Эмилю маску с приятными чертами лица; затем кто-нибудь у него на глазах наденет ее на лицо: я начну хохотать, засмеются и все, и ребенок вместе с другими. Мало-помалу я приучу его к маскам с менее приятными чертами и, наконец, к фигурам отвратительным. Если я хорошо выдержал градацию, то он не только не испугается последней маски, но будет смеяться над ней, как и над первой. После этого я не боюсь уже, что его испугают масками. 〈...〉

Я заметил, что дети редко боятся грома, если только раскаты не бывают ужасными и действительно невыносимыми для органа слуха; боязнь эта у них является тогда только, когда они узнают, что молния ранит, а иной раз и убивает. Когда разум начинает внушать им страх, устройте так, чтобы их ободряла привычка. Путем медленной и искусной постепенности и взрослого, и ребенка можно сделать бесстрашным по отношению ко всему.

В первые годы жизни, когда память и воображение еще бездействуют, ребенок бывает внимателен лишь к тому, что в данное время действует на его чувства; так как ощущения его служат первым материалом для его познаний, то представлять их ему в надлежащем порядке — значит подготовлять его память к тому, чтобы со временем она в том же порядке доставляла их и его разуму. Но так как ребенок внимателен только к своим ощущениям, то на первый раз достаточно отчетливо показать ему связь этих самых ощущений с предметами, их производящими. Он хо-

чет до всего дотронуться, всё взять в руки; не препятствуйте этой пытливости, она дает ему первые опыты знания, самые необходимые. Этим именно путем он научается ощущать тепло, холод, твердость и мягкость, тяжесть и легкость тел, судить об их величине, фигуре и о всяких доступных чувству свойствах, судить с помощью зрения, осязания, слуха, особенно с помощью сопоставления зрения с осязанием, посредством оценки на взгляд того ощущения, которое он получил бы при помощи пальцев. ⟨...⟩

Ощущение неудовлетворенной потребности выражается знаками, когда для удовлетворения ее необходима помощь другого. Отсюда — крики детей. Они плачут много; это так и должно быть. Так как все их ощущения имеют характер аффективный, то, если они приятны, дети наслаждаются ими молча; если же они тягостны, они выражают это на своем языке и требуют облегчения. А пока они бодрствуют, они почти не могут оставаться в состоянии безразличия: они спят или находятся под влиянием аффекта.

Все наши языки суть произведения искусства. Долго искали, нет ли языка природного и общего всем людям. Он, несомненно, есть — это тот язык, которым говорят дети, прежде чем научаются говорить. Язык этот нечленораздельный, но он выразителен, звучен, понятен. Пользуясь своими языками, мы до того стали пренебрегать им, что наконец совершенно его забыли. Станем изучать детей, и около них мы скоро припомним его. Кормилицы — учителя для нас этого языка; они все понимают, что говорят их питомцы; они отвечают им, ведут с ними очень связные беседы и хотя произносят слова, но слова эти совершенно бесполезны; не смысл слова понимают дети, а то выражение, с которым оно сказано.

К языку голосовому присоединяется язык жестов, не менее энергичный. Жесты эти не в слабых руках детей, а на их лицах. Удивительно, как выразительны уже эти физиономии, еще плохо сформировавшиеся: черты их с минуты на минуту изменяются с непостижимой быстротой; вы видите, как, подобно блескам молнии, зарождается и исчезает улыбка, желание, страх; каждый раз вы будто видите другое лицо. Мускулы лица у них, несомненно, подвижнее, чем у нас. Но зато их тусклые глаза почти ничего не говорят. Таким и должен быть язык знаков в возрасте, которому знакомы лишь телесные потребности: выражение ощущений заключается в движениях лица, выражение чувствований — во взгляде.

Так как первое состояние человека есть состояние ничтожности и слабости, то первые звуки его бывают жалобой и плачем. Ребенок чувствует свои потребности и не может их удовлетворить — и вот он просит чужой помощи криками; если ему хочется есть или пить, он плачет; если ему слишком холодно или слишком жарко, он плачет; если у него является потребность движения, а его держат в покое, он тоже плачет; ему хочется спать, а его качают — он опять плачет. Чем меньше он может располагать своим состоянием, тем чаще он требует, чтобы изменяли по-

следнее. У него один способ выражения, потому что у него только один, так сказать, род злополучий: при несовершенстве своих органов он не различает их разных впечатлений; все бедствия производят в нем одно ощущение — боли.

Из этого плача, который, казалось бы, столь мало заслуживает внимания, рождается первое отношение человека ко всему тому, что его окружает: здесь куется первое звено той длинной цепи, из которой образовался общественный строй.

Когда ребенок плачет, то, значит, ему не по себе, он ощущает какую-нибудь потребность, удовлетворить которую не умеет. Мы исследуем, разыскиваем эту потребность — находим и удовлетворяем ее. Если мы не находим ее или если нельзя удовлетворить ее, плач продолжается и надоедает нам: мы ласкаем ребенка, чтобы заставить его замолчать, убаюкиваем, напеваем ему, лишь бы он заснул: если он упрямится, мы раздражаемся, грозим ему; грубые кормилицы подчас и бьют его. Какие странные уроки получает он при вступлении в жизнь! ⟨...⟩

Первый плач детей есть просьба; если не принимать мер предосторожности, то она скоро делается приказанием; они начинают тем, что заставляют себе помогать, а кончают тем, что заставляют служить себе. Таким образом, из их слабости сначала возникает чувство зависимости, затем рождается идея власти и господства; но так как эта идея возбуждается в них не столько их потребностями, сколько нашими услугами, то тут начинают, значит, проявляться нравственные влияния, непосредственная причина которых лежит уже не в природе; теперь уже видно, почему можно с этого первого возраста разобрать тайное намерение, лежащее в основе жеста или крика.

Когда ребенок протягивает руку с усилием и молча, он думает достать предмет, потому что не умеет оценивать расстояния, в этом случае он заблуждается; но когда он жалуется и кричит, протягивая руку, тут уже не обманывается в расстоянии, а приказывает или предмету приблизиться, или вам принести ему предмет. В первом случае медленными и небольшими шагами поднесите его к предмету; во втором не показывайте даже вида, что слышите его; чем больше будет кричать, тем менее вы должны его слушать. С ранних пор следует приучить ребенка не повелевать ни людьми, потому что он не господин их, ни вещами, потому что они его не понимают. Таким образом, если ребенок желает какой-нибудь вещи, которую видит и которую хотят ему дать, то лучше поднести его к предмету: он извлекает из этого образа действия вывод, доступный его возрасту, а другого средства внушить ему этот вывод нет. ⟨...⟩

Ребенку хочется привести в беспорядок всё, что он видит; он бьет, ломает всё, что может достать; он хватает птицу, как схватил бы камень, и душит ее, сам не зная, что делает.

Отчего это? Философия станет объяснять это прежде всего естественными пороками: гордость, властолюбие, самолюбие, злость человека — и сознание своей слабости, могла бы приба-

вить, — вселяют в ребенка страсть совершать поступки, выражающие силу, и доказывать самому себе свое собственное могущество. Но вот посмотрите на этого дряхлого старика, доведенного круговоротом человеческой жизни снова до детской слабости: он не только остается неподвижным и покойным, но хочет еще, чтобы всё и вокруг него оставалось таковым же; малейшая перемена его смущает и беспокоит; ему хотелось бы, чтобы царила тишина. Каким образом то же бессилие в соединении с теми же страстями могло бы в двух возрастах вести к столь различным результатам, если бы первая причина оставалась неизменной? И где искать этого различия причин, как не в физическом состоянии обоих индивидов? Начало деятельное, общее им обоим, в одном развивается, в другом потухает; один формируется, другой разрушается; один стремится к жизни, другой — к смерти. Слабеющая деятельность старика сосредоточивается в его сердце; в сердце же ребенка она бьет ключом и распространяется наружу; ребенок — можно сказать — чувствует в себе столько жизни, что может оживлять и всё окружающее. Создает ли он или портит — всё равно: ему лишь бы изменять состояние вещей, а всякое изменение есть действие. Если у него как будто больше склонности к разрушению, то это не от злости: это оттого, что действие созидающее всегда бывает медленным, а действие разрушающее, как более стремительное, больше подходит к его живости.

Наделяя детей этим деятельным началом, Творец природы озаботился, чтобы оно мало приносило вреда, и предоставил им для этой деятельности очень мало силы. Но как скоро у них является возможность смотреть на окружающих людей как на орудие, которое они могут по своему произволу пустить в действие, они им пользуются, чтобы удовлетворить свою наклонность и возместить свою собственную слабость. Вот каким путем они становятся докучными, тиранами, высокомерными, злыми, неукротимыми; и это развитие ведет начало не от прирожденного духа господства, но само вызывает этот дух, ибо не нужно долгого опыта для того, чтобы почувствовать, как приятно действовать чужими руками и, пошевелив только языком, приводить в движение вселенную.

Подрастая, мы приобретаем силы, делаемся менее беспокойными, менее подвижными, больше углубляемся в себя. Душа и тело приходят, так сказать, в равновесие, и природа требует уже лишь столько движения, сколько необходимо для нашего самосохранения. Но желание повелевать не замирает вместе с потребностью, его породившей; власть будит самолюбие и льстит ему, а привычка укрепляет его. Так прихоть занимает место потребности, так пускают свои первые корни предрассудки и ложные убеждения.

Раз известен нам принцип, мы ясно уже видим пункт, где покидают естественный путь; посмотрим, что нужно делать, чтобы удержаться на нем.

У детей не только нет избытка сил, но даже не хватает их для всего того, чего требует природа; нужно, значит, предоставить им

пользование всеми теми силами, которыми она наделила их и которыми они не умеют злоупотреблять. Вот первое правило.

Нужно помогать им и восполнять для них недостаток разумения или силы во всем, что касается физических потребностей. Это — второе правило.

Оказывая им помощь, нужно ограничиваться только действительным, не делая никаких уступок ни прихоти, ни беспричинному желанию; ибо их не будут мучить прихоти, если не дать им возможности зародиться, так как они не вытекают из природы. Это — третье правило.

Нужно старательно изучать язык детей и их знаки, чтобы различать — так как они в этом возрасте не умеют еще притворяться, — что в их желаниях идет непосредственно от природы и что порождено прихотью. Это — четвертое правило.

Суть этих правил состоит в том, чтобы давать детям больше истинной свободы и меньше власти, предоставлять им больше действовать самим и меньше требовать от других. Таким образом, приучаясь с ранних пор ограничивать желания пределами своих сил, они мало будут чувствовать лишение того, что не в их власти.

Вот, значит, новое основание — и притом очень важное — давать телу и членам детей полную свободу, заботясь только о том, чтобы устранить опасность падения и удалять от их рук всё, что может их ушибить. ⟨...⟩

Продолжительный плач ребенка, который не связан, не болен, ни в чем не нуждается, проистекает исключительно от привычки и упорства. Тут виновата не природа, а кормилица, которая, не желая выносить докучливых криков, только умножает их; она не понимает, что, заставляя ребенка молчать сегодня, мы этим побуждаем его еще больше плакать завтра.

Единственный способ искоренить или предупредить эту привычку — это не обращать на плач никакого внимания. Никто не любит трудиться даром, даже дети. Они упорны в своих попытках; но если у вас больше твердости, чем у них упрямства, они сдаются и уже не возвращаются к этому. Таким-то образом избавляют их от плача и приучают только тогда проливать слезы, когда их вынуждает к этому боль.

Впрочем, когда они плачут от каприза или упрямства, есть верное средство прекратить плач: стоит только развлечь их каким-нибудь приятным и поражающим предметом, который заставит их забыть о плаче ⟨...⟩

Дети слышат говор с самого рождения; с ними говорят не только прежде, чем они станут понимать сказанное, но даже прежде, чем они могли бы передать слышанные звуки. Их орган речи, пока еще неповоротливый, лишь мало-помалу начинает подражать произносимым перед ними звукам, и в точности неизвестно даже, с такой ли отчетливостью они на первых порах воспринимают ухом эти звуки, как и мы. Я не против того, чтобы кормилица забавляла на первых порах ребенка пением и очень веселыми, очень разнообразными мотивами; но я далеко не согласен, чтобы она бес-

престанно оглушала его потоком бесполезных слов, в которых он ничего не понимает, кроме тона, каким они произносятся. Я бы хотел, чтобы первые членораздельные звуки, понимать которые учат ребенка, были медленно произносимыми, легкими, ясными, часто повторяемыми и чтобы слова, ими выражаемые, относились только к видимым предметам, которые перед этим можно показать ребенку. Несчастная привычка легко удовлетворяется словами, которых мы не понимаем, начинается гораздо раньше, чем думают. Школьник слушает в классе разглагольствование учителя точно так же, как он слушал в пеленках болтовню кормилицы. Мне кажется, что весьма полезным делом было бы такое воспитание, чтобы он ничего тут не понимал.

Мысли зарождаются роем, когда хочешь заняться формированием языка и первых речей ребенка. Но что бы там ни делали, дети учатся говорить всегда одним и тем же способом, и все философские умствования тут совершенно бесполезны.

Прежде всего, у них, так сказать, своя, соответственная возрасту, грамматика, синтаксис, которой содержит правила более общие, чем наш; если внимательно всмотреться в дело, мы изумились бы точности, с какой они держатся известных аналогий, очень ошибочных, если хотите, но очень последовательных, которые не нравятся нам только по своей резкости или потому, что обычай не допускает их. ⟨...⟩ Говорите всегда правильно в присутствии их; старайтесь, чтобы ни с кем им не было так приятно оставаться, как с вами, и будьте уверены, что язык их незаметно очистится под влиянием вашего, хотя бы вы никогда не укоряли их за ошибки.

Злоупотреблением совершенно иного рода — хотя его не менее легко предотвратить — является то обстоятельство, что слишком торопятся заставить детей говорить, точно боятся, что сами собой они не научатся говорить. Эта безрассудная поспешность производит действие, прямо противоположное тому, которого ожидают. Они научаются говорить слишком поздно, слишком неотчетливо: чрезвычайное внимание, с которым встречают каждое их слово, избавляет их от труда хорошо расчленять звуки; и так как они едва удостаивают раскрывать свой рот, то у многих из них на всю жизнь остается слабое произношение и неясный выговор, так что их почти не понимаешь. ⟨...⟩

Ребенок, начинающий говорить, должен слышать только такие слова, которые может понять, и произносить только такие, которые может выговаривать членораздельно. Усилия, им употребляемые для этого, ведут к тому, что он повторяет один и тот же слог — как бы для того, чтобы научиться более отчетливо произносить его. Если он начинает бормотать, не мучьтесь так сильно над угадыванием того, что он говорит. Претензия на то, чтобы всегда быть выслушиваемым, есть тоже род власти, а ребенок не должен пользоваться властью. Пусть довольно будет и того, что вы очень внимательно печетесь о необходимом; а это уж его дело стараться втолковать вам то, что ему не очень необходимо.

Тем более не следует ребенка торопить, чтобы он говорил; он и сам хорошо научится говорить по мере того, как будет чувствовать полезность этого. ⟨...⟩

Первое развитие детства подвигается почти со всех сторон разом. Ребенок почти одновременно учится и говорить, и есть, и ходить. Здесь собственно начинается первая эпоха его жизни. До этих пор он остается почти тем же, чем был во чреве матери; он не имеет ни одного чувствования, ни одной идеи, у него едва есть ощущения; он не чувствует даже своего собственного бытия.

Vivit, et est vitœ nescius ipse suœ * [17].

КНИГА II [18]

За младенчеством следует второй период жизни, на котором, собственно, кончается детство [19]. ⟨...⟩

Когда дети начинают говорить, они уже меньше плачут. Это естественный шаг вперед; один язык заменяется другим. ⟨...⟩

Если ребенок слаб и чувствителен, если от природы склонен кричать ни с того ни с сего, то, делая эти крики бесполезными и ни к чему не ведущими, я скоро уничтожаю и самый их источник. Пока он плачет, я не иду к нему, и бегу, лишь только он смолкнет; скоро, чтобы позвать меня, он станет молчать или — самое большее — подаст только голос. ⟨...⟩ какую бы боль ни причинил себе ребенок, он редко заплачет, когда он один или когда по крайней мере не надеется, что его услышат.

Если он упадет, ушибет голову, разобьет до крови нос или обрежет пальцы, я вместо того, чтобы с испуганным видом суетиться около него, останусь спокойным, по крайней мере на некоторое время. Беда случилась — необходимо, чтобы он перенес ее; всякая суетливость с моей стороны только еще более напугала бы его и усилила бы ощущение боли. ⟨...⟩

В этом именно возрасте мы берем первые уроки мужества и, перенося без страха легкие боли, постепенно учимся выносить и сильные.

Я не только не старался бы предохранить Эмиля от ушибов, но даже был бы очень недоволен, если б он никогда не ушибался и рос, не зная боли. Страдание — это первая вещь, которой он должен научиться, и это умение ему понадобится больше всего. ⟨...⟩

Мы одержимы страстью вечно учить детей тому, чему они гораздо лучше научились бы сами, и забывать о том, в чем мы одни могли бы их наставить. Что может быть глупее этого старания научить их ходить, как будто где видано, чтобы кто-нибудь, будучи взрослым, не умел ходить вследствие небрежности кормилицы? Напротив, сколько мы видим людей, которые всю жизнь дурно ходят потому, что их дурно учили ходить!

У Эмиля не будет ни особых шапочек, ни корзин на колесах, ни тележек, ни помочей; по крайней мере лишь только он научится переступать с ноги на ногу, его будут поддерживать только на

мостовой, и то для того, чтобы поспешно ее пройти. Вместо того чтобы оставлять его коптеть в спертом воздухе комнаты, пусть выводят его ежедневно на луг. Пусть он там бегает, резвится, пусть падает хоть сто раз в день, тем лучше для него: он скорее научится подниматься. Приятное чувство свободы искупит собою много ран. 〈...〉

Другая сторона развития дает детям еще меньше поводов жаловаться — я говорю о развитии их сил. Чем больше они могут сделать сами по себе, тем реже они нуждаются в помощи другого. Вместе с силой развивается знание, которое дает им возможность управлять ею. На этой именно второй ступени начинается собственно жизнь личности: тут она начинает сознавать самое себя. 〈...〉

Что же после этого думать о том варварском воспитании, которое настоящим жертвует для неизвестного будущего, которое налагает на ребенка всякого рода оковы и начинает с того, что делает его несчастным, чтобы подготовить ему вдали какое-то воображаемое счастье, которым он, вероятно, никогда и не воспользуется? Если б я даже признавал это воспитание разумным по своей сущности, как все-таки смотреть без негодования на этих бедняг, изнывающих под невыносимым игом и осужденных на непрерывный, как каторжники, труд, без уверенности, что все эти заботы принесут им когда-нибудь пользу! Возраст веселья проходит среди плача и наказаний, угроз и рабства. 〈...〉

Люди, будьте человечны! Это ваш первый долг. Будьте такими по отношению ко всякому состоянию, всякому возрасту, во всем, что только чуждо человеку! Разве есть какая-нибудь мудрость для вас вне человечности? Любите детство, будьте внимательны к его играм и забавам, к его милому инстинкту! Кто из вас жалел подчас о том возрасте, когда улыбка не сходит с уст, когда душа наслаждается постоянно миром? Зачем хотите вы отнять у этих невинных малюток возможность пользоваться временем, столь кратким и столь быстро от них утекающим, этим драгоценным благом, злоупотреблять которым они еще не умеют? Для чего вы хотите наполнить горестью и страданиями первые годы, которые мчатся так быстро и не возвратятся уже для них, как не могут возвратиться и для нас? Отцы! Разве вы знаете момент, когда смерть ожидает ваших детей? Не готовьте сожалений, отнимая у них тот небольшой запас минут, который дает им природа: как скоро они в состоянии чувствовать удовольствие существования, дайте им возможность наслаждаться жизнью: позаботьтесь, чтобы они не умирали, не вкусив жизни, в какой бы час Бог их не призвал! 〈...〉

Чтобы не гнаться за химерами, не будем забывать того, что прилично нашему положению. У человечества — свое место в общем порядке Вселенной, у детства — тоже свое в общем порядке человеческой жизни: в человеке нужно рассматривать человека, в ребенке — ребенка. Указать каждому свое место и укрепить его на нем, упорядочить человеческие страсти сообразно с организа-

цией человека — вот всё, что мы можем сделать для его благосостояния. Остальное зависит от посторонних причин, которые не в нашей власти. ⟨...⟩

Ограничь, человек, свое существование пределами своего существа, и ты уже не будешь несчастным. ⟨...⟩

Только тот исполняет свою волю, кто для исполнения ее не нуждается в чужих руках вдобавок к своим; отсюда следует, что первое из всех благ не власть, а свобода. Истинно свободный человек хочет только то, что может, и делает, что ему угодно. Вот мое основное положение. Стоит только применить его к детскому возрасту, и все правила воспитания будут сами собой вытекать из него.

Общество ослабило человека не только тем, что отняло у него право на его собственные силы, но особенно тем, что сделало их недостаточными. Вот почему желания его умножаются вместе со слабостью; вот чем объясняется слабость ребенка по сравнению с возмужалым возрастом. Если взрослый человек — существо сильное, а ребенок — существо слабое, то это не потому, чтобы первый имел больше обсолютной силы, чем второй, а потому, что первый может естественным путем удовлетворить свои нужды, второй — не может. Итак, взрослый человек имеет больше воли, а ребенок — больше прихотей — под этим словом я разумею все желания, которые не основаны на истинных нуждах и которые можно удовлетворить только с помощью других.

Я указал причины этого состояния слабости. Природа вознаградила эту слабость привязанностью отцов и матерей; но и эта привязанность может иметь свои излишества, свои недостатки и злоупотребления. Родители, которые живут в гражданском быту, преждевременно вводят в него и своего ребенка. Наделяя его бо́льшими потребностями, чем он имеет, они не облегчают его в слабости, но еще увеличивают ее. Они увеличивают ее и тем, что предъявляют ему требования, каких не предъявляла бы природа, подчиняют своей воле тот небольшой запас сил, который он имеет для собственных целей, и обращают с той или другой стороны в рабство ту взаимную зависимость, которая порождается его слабостью и их привязанностью.

Мудрый человек умеет оставаться на своем месте; но ребенок, не знающий своего места, не сумел бы на нем и держаться. Он имеет среди нас тысячу лазеек, чтобы выйти из него: обязанность руководителей — удерживать его, а это не легкая задача. Он должен быть не зверем, не взрослым, а ребенком: нужно, чтобы он зависел, а не слепо повиновался; нужно, чтобы он просил, а не приказывал. Он подчинен другим только вследствие своих нужд и вследствие того, что они видят лучше его, что ему полезно, что может содействовать или вредить его самосохранению. Никто, даже отец, не имеет права приказывать ребенку то, что ему ни на что не нужно.

Пока еще предрассудки и учреждения человеческие не изменили наших природных наклонностей, счастье детей, так же как

и взрослых, состоит в пользовании своей свободой; но в первых свобода эта ограничена слабостью. Всякий, кто делает то, что хочет, счастлив, если он довольствуется самим собою, — вот положение взрослого человека, живущего в естественном состоянии. Всякий, кто делает то, что хочет, несчастлив, если нужды его превосходят запас его сил, — вот что можно сказать о ребенке в том же состоянии. Дети и в естественном состоянии пользуются только несовершенной свободой, подобной той, которой пользуются взрослые в гражданском быту. Каждый из нас, не будучи в состоянии обойтись без других, снова делается в этом отношении слабым и несчастным. Мы созданы, чтобы быть взрослыми; законы и общество снова погружают нас в детство. Богачи, вельможи, короли — все это дети, которые, видя, как хлопочут облегчить их бедственное положение, находят в этом самом предмет для чисто детского тщеславия и гордятся заботами, которыми их не окружали бы, если бы они были взрослыми.

Эти соображения очень важны и служат для разрешения всех противоречий социальной системы. Есть два сорта зависимости; зависимость от вещей, лежащая в самой природе, и зависимость от людей, порождаемая обществом. Первая, не заключая в себе ничего морального, не вредит свободе и не порождает пороков; вторая, не будучи упорядоченной, ⟨...⟩ порождает все пороки. ⟨...⟩

Держите ребенка в одной зависимости от вещей, и вы будете следовать порядку природы в постепенном ходе его воспитания. Противопоставляйте его неразумной воле одни только физические препятствия или такие наказания, которые вытекают из самих действий и которые он при случае припоминает; нет нужды запрещать дурной поступок, достаточно помешать совершению его. Опыт или бессилие должны одни заменять для него закон. Соглашайтесь исполнить его желания не потому, что он этого требует, а потому, что это ему нужно. Когда он действует, пусть не знает, что это — послушание; когда за него действуют другие, пусть не знает, что это — власть. Пусть он одинаково чувствует свободу как в своих действиях, так и в ваших. Вознаграждайте в нем недостаток силы ровно настолько, насколько это нужно ему, чтобы быть свободным, а не властным; пусть он, принимая ваши услуги с некоторого рода смирением, мечтает о том моменте, когда сумеет обойтись и без них и когда будет иметь честь сам служить себе.

Для укрепления тела и содействия его росту природа имеет свои средства, которым никогда не следует противодействовать. Не нужно принуждать ребенка оставаться на месте, когда ему хочется ходить, или заставлять ходить, когда ему хочется остаться на месте. Если свобода детей не искажена по нашей вине, они не захотят ничего бесполезного. Пусть они прыгают, бегают, кричат, когда им хочется. Все их движения вызваны потребностями их организма, который стремится окрепнуть; но нужно недоверчиво относиться к тем желаниям, которых они не могут выполнить сами, так что исполнять их придется вместо них другим. В этом случае нужно заботливо отличать потребность истинную, естест-

венную от зарождающейся прихоти или от той потребности, которая происходит вследствие указанного мною избытка жизни. ⟨...⟩

Не будьте щедры на отказы, но и не отменяйте их никогда.

Особенно берегитесь приучать ребенка к пустым формулам вежливости, которые при случае служат ему магическим словом для подчинения себе всего окружающего и для получения в одну минуту чего угодно. ⟨...⟩

Бывает излишек суровости, и бывает излишек мягкости. Того и другого нужно одинаково избегать. Если вы не обращаете внимания на страдания детей, вы подвергаете опасности их здоровье и жизнь, делаете их несчастными в настоящем; если же вы с излишней заботливостью охраняете их от малейшего страдания, то вы приготовляете им большие бедствия, делаете их изнеженными, чувствительными; вы их выводите из положения людей, к которому они со временем возвратятся помимо вашей воли. Чтобы не подвергать их некоторым естественным страданиям, вы делаетесь виновником таких страданий, которыми природа их не наделяла. Вы скажете, что я впадаю в ту же ошибку, как те дурные отцы, которых я упрекал в том, что они счастье детей приносят в жертву отдаленному будущему, которое может никогда и не наступить.

Вовсе нет. Свобода, предоставляемая мною воспитаннику, обильно вознаграждает его за те незначительные неудобства, которым я его подвергаю. Вот маленькие шалуны, играющие на снегу: они посинели, окоченели, едва в состоянии шевелить пальцами. От них зависит пойти и обогреться, но они не делают этого; если их принудить к этому, то жестокость принуждения они почувствуют во сто раз сильнее жестокости холода. На что вы жалуетесь? Разве я сделаю вашего ребенка несчастным, подвергая его лишь тем неудобствам, которые он желает сам выносить? Я делаю ему добро в настоящий момент, оставляя его свободным. Я делаю ему добро и для будущего, давая ему оружие против зол, которые ему придется переносить. Если б ему предоставили выбор — быть моим воспитанником или вашим, неужели, вы думаете, он задумался бы хоть на минуту?

Неужели вы представляете возможным какое-нибудь истинное счастье для того или иного существа вне его органического бытия, а стараться избавить человека от всех одинаковых зол, свойственных его роду, не значит ли это выводить его из пределов органического его бытия? Да, это так. Чтобы чувствовать великие блага, ему нужно узнать малые невзгоды — такова его природа. Если физическая сторона развивается слишком успешно, нравственная портится. Человек, не знакомый с болью, не был бы знаком ни с трогательностью человеколюбия, ни со сладостью сострадания; сердце его ни на что не отзывалось бы, он не жил бы общей жизнью, был бы чудовищем между людьми.

Знаете ли, какой самый верный способ сделать вашего ребенка несчастным? Это приучить его не встречать ни в чем отказа; так как желания его постоянно будут возрастать вследствие легкости

удовлетворения их, то рано или поздно невозможность вынудит вас помимо вашей воли прибегнуть к отказу, и эти непривычные отказы принесут ему больше мучений, чем самое лишение того, чего он желает. Сначала он захочет получить палку, которую вы держите, скоро он запросит ваши часы, затем запросит птицу, которая летит перед ним, запросит звезду, которую видит на небе, запросит все, что только увидит; если вы не Бог, как вы его удовлетворите? ⟨...⟩

Возвратимся к основному положению. Природа создала детей, чтобы мы их любили и приходили к ним на помощь; но создала ли она их для того, чтобы мы им повиновались и боялись их? Дала ли им внушительный вид, суровый взгляд, грубый и грозный голос, чтобы внушить к ним страх? Я понимаю, что рев льва поражает ужасом животных, что они трепещут при виде его страшной пасти; но что может быть нелепее, гнуснее и смешнее зрелища, когда целый штат должностных лиц, в парадных одеждах, с главным начальником впереди, повергается перед ребенком, который еще в пеленках, и ведет к нему пышную речь, а тот кричит и пускает слюни в ответ?[20]

Если рассматривать детство само по себе, едва ли мы найдем в мире существо более слабое и жалкое, чем ребенок, более зависящее от всего окружающего и столь сильно нуждающееся в жалости, заботах и покровительстве. Кажется, что он своим нежным личиком, своим трогательным видом так и просит, чтобы каждый, кто к нему подходит, проникся жалостью к его слабости и позаботился ему помочь. Что после этого может быть противнее и непристойнее того, как властный и упрямый ребенок командует всем окружающим и, не стесняясь, принимает тон господина по отношению к людям, которым стоит только его покинуть, чтобы он погиб?

С другой стороны, кто не видит, что слабость первого возраста так сковывает детей, что было бы жестоко к этому подчинению присоединять еще подчинение нашим капризам, отнимая у них без того ограниченную свободу, которой они так мало могут злоупотреблять и лишение которой столь бесполезно и для них, и для нас? ⟨...⟩

Возвратимся к практической стороне. Я сказал уже, что ребенок ваш должен получать не в силу того, что он требует, но в силу того, что нуждается, ⟨...⟩ должен делать не в силу послушания, но исключительно в силу необходимости, таким образом слова «повиноваться» и «приказывать» будут вычеркнуты из его словаря, а тем более слова «долг» и «обязанность»; зато слова «сила», «необходимость», «невозможность», «неизбежность» должны занимать в нем видное место. До разумного возраста не может явиться никакой идеи ни о нравственности, ни о социальных отношениях; поэтому следует по возможности избегать слов, указывающих на эти понятия, из опасения, чтобы ребенок не придал им на первых порах ложного смысла, который потом мы не сумеем или не сможем изменить. Первая ложная идея, попавшая в его голову, бывает в нем зачатком заблуждения и порока; за этим

именно первым шагом и нужно особенно следить. Устройте так, чтобы, пока на него действуют только чувственно воспринимаемые предметы, все идеи его устанавливались на ощущениях; устройте, чтобы он со всех сторон видел вокруг себя только миф физический; без этого, будьте уверены, он совсем не станет вас слушать или составит о нравственном мире, о котором вы ему говорите, такие фантастические понятия, что вы их не искорените всю жизнь.

Рассуждать с детьми было основным правилом Локка[21], оно в большой моде и теперь; однако успех его, мне кажется, вовсе не показывает, что его и действительно нужно пускать в ход; что касается меня, то я не видал ничего глупее детей, с которыми много рассуждали. Из всех способностей человека, разум, представляющий собой, так сказать, объединение всех других, развивается труднее всего и позже всего, а им-то и хотят воспользоваться для развития первых способностей! Верх искусства при хорошем воспитании — сделать человека разумным, а тут претендуют воспитывать ребенка с помощью разума! Это значит начинать с конца, из работы делать инструмент, нужный для этой работы. Если бы дети слушались голоса разума, они не нуждались бы в воспитании. Говоря с ними с самого малого возраста непонятным для них языком, мы приучаем их отделываться пустыми словами, проверять всё, что им говорят, считать себя такими же умными, как и наставники, быть спорщиками и упрямцами; а чего думаем достигнуть от них разумными доводами, всё это получается исключительно в силу алчности, страха, тщеславия, к которым мы вынуждены всегда прибегать вдобавок к доводам разума.

Вот формула, к которой можно свести почти все уроки нравственности, какие дают и какие можно давать детям:

Наставник. Этого не дóлжно делать.

Ребенок. А почему же не дóлжно делать?

Наставник. Потому что это дурной поступок.

Ребенок. Дурной поступок! А что такое дурной поступок?

Наставник. Дурно поступать — значит делать то, что тебе запрещают.

Ребенок. Что же будет дурного, если я сделаю то, что запрещают?

Наставник. Тебя накажут за непослушание.

Ребенок. А я так сделаю, что об этом ничего и не узнают.

Наставник. За тобой станут следить.

Ребенок. А я спрячусь.

Наставник. Тебя будут расспрашивать.

Ребенок. А я солгу.

Наставник. Лгать не должно.

Ребенок. Почему же не должно лгать?

Наставник. Потому что это дурной поступок. И т. д.

Вот неизбежный круг. Выйдите из него, и ребенок перестанет вас понимать. Не правда ли, как полезны эти наставления? Мне очень интересно было бы знать, какими рассуждениями можно заменить этот диалог. Сам Локк был бы, наверное, в большом за-

труднении. Распознавать благо и зло, иметь сознание долга человеческого — это не дело ребенка.

Природа хочет, чтобы дети были детьми, прежде чем быть взрослыми. Если мы хотим нарушить этот порядок, мы произведем скороспелые плоды, которые не будут иметь ни зрелости, ни вкуса и не замедлят испортиться: у нас получатся юные ученые и старые дети. У детей своя собственная манера видеть, думать и чувствовать, и нет ничего безрассуднее, как желать заменить ее нашей; требовать от ребенка в десять лет рассуждения все равно, что требовать от него пяти футов роста. И действительно, к чему послужил бы ему разум в этом возрасте? Он служит уздой силы, а ребенок не нуждается в этой узде.

Стараясь убедить наших воспитанников, что повиновение есть долг, вы присоедините к этому мнимому убеждению насилие и угрозы или, что еще хуже, лесть и обещания. Таким образом, прельщенные выгодой или принужденные силой, они делают вид, что убеждены разумом. Они очень хорошо видят, что повиновение выгодно им, а сопротивление вредно, лишь только вы замечаете то или другое. Но так как вы требуете от них всё таких вещей, которые им неприятны, и так как всегда тяжело исполнять чужую волю, то они тайком делают по-своему, в убеждении, что поступают хорошо, если никто не знает о их ослушании, но с готовностью сознаться, что поступили дурно, когда их уличат, — из опасения еще большего зла. Так как в их возрасте немыслимо сознание долга, то нет в мире человека, которому удалось бы действительно внушить им это сознание; страх наказания, надежда на прощение, приставание, неумение найтись при ответе вытягивают из них все требуемые признания, а мы думаем, что убедили их, тогда как мы только надоели им или запугали их.

Что же выходит из всего этого? Во-первых, налагая на них обязанность, которой они не чувствуют, вы вооружаете их против вашей тирании и отвращаете от любви к вам; далее, вы научаете их быть скрытными, двоедушными, лживыми — из желания вырвать награду или укрыться от наказания; наконец, приучая их покрыть всегда тайный мотив каким-нибудь видимым мотивом, вы сами даете им средство беспрестанно обманывать вас, скрывать от вас свой истинный характер и при случае отделываться от вас и от других пустыми словами. Вы скажете: но законы ведь тоже употребляют принуждение по отношению к взрослым, хотя они и обязательны для совести. Согласен; но что такое эти взрослые, как не те же дети, испорченные воспитанием? Вот это-то именно и нужно помнить. Употребляйте с детьми силу, а со взрослыми разум — таков естественный порядок; мудрец не нуждается в законах.

Обращайтесь с вашим воспитанником сообразно с его возрастом. Поставьте прежде всего его на должное место и умейте удержать на нем так искусно, чтобы он не пытался покинуть его. Тогда, не зная еще, что такое мудрость, он на практике получит самый важный урок ее. Никогда не приказывайте ему — ничего

на свете, решительно ничего! Не допускайте у него даже представления, что вы претендуете на какую-нибудь власть над ним. Пусть он знает только, что он слаб и что вы сильны, что, по взаимному вашему положению, он необходимо зависит от вас. Пусть он это знает, пусть научится этому, пусть чувствует это; пусть с ранних пор чувствует над своей гордо поднятой головой жестокое иго, налагаемое на человека природой, тяжелое иго необходимости, под которым должно склониться всякое ограниченное существо. Пусть он видит эту необходимость в вещах, а не в капризе людей ... пусть уздой, его удерживающей, будет сила, а не власть. Не запрещайте ему того, от чего он должен воздерживаться, поставьте ему только препятствие, без объяснений, без рассуждений; что ему позволяете, позволяйте с первого слова, без упрашивания, без просьб и особенно без условий. Дозволяйте с удовольствием, отказывайте лишь с сожалением; но все отказы ваши пусть будут бесповоротны, пусть не колеблет вас никакая настойчивость; пусть сказанное вами «нет» будет несокрушимой стеной, так, чтобы, испытав раз 5—6 перед ней свои силы, ребенок не пытался уже опрокинуть ее.

Таким именно способом вы сделаете его терпеливым, ровным, безропотным, смирным, даже тогда, когда он не получит желаемого, ибо это лежит в природе человека — терпеливо переносить неизбежность вещей, но не сумасбродную волю другого. Слова «нет больше» — вот ответ, против которого никогда не восставал ребенок, если только не считал его ложью. Впрочем, тут нет середины: нужно или ничего вовсе не требовать, или с самого начала приучить его к полнейшему подчинению. Худший способ воспитания — это заставлять его колебаться между его волей и вашей и постоянно оспаривать, кто из двух, вы или он, будет господином; я сто раз предпочел бы, чтобы он оставался им всегда.

Странно, что с тех пор, как берутся воспитывать детей, не придумали еще другого способа руководить ими, кроме соревнования, зависти, ненависти, тщеславия, жадности, низкого страха, всех страстей, наиболее опасных, наиболее способных волновать и портить душу, даже прежде чем сформируется тело. При всяком преждевременном наставлении, которое вбивают им в голову, в глубине их сердца насаждают порок; безрассудные воспитатели думают сделать чудо, делая их злыми с целью научить, что такое доброта, а потом важно говорят нам: таков уж человек. Да, таков человек, которого вы сделали.

Испробованы все орудия, кроме одного-единственного, которое может вести к успеху, — кроме хорошо направленной свободы. Не нужно и браться за воспитание ребенка, когда не умеешь вести его куда хочешь, с помощью одних законов возможного и невозможного. Так как сфера того и другого одинаково неизвестна, то ее можно по желанию расширить или суживать вокруг него. С помощью одной узды — необходимости — его можно связывать, двигать вперед, задерживать, не возбуждая в нем ропота; с помощью одной силы вещей можно делать его гибким и послушным,

не давая возможности одному пороку зародиться в нем, ибо страсти не возбуждаются, пока они не способны произвести никакого действия.

Не давайте вашему ученику никаких словесных уроков; он должен получать их лишь из опыта; не налагайте на него никаких наказаний, ибо он не знает, что такое быть виноватым; никогда не заставляйте его просить прощения, ибо он не сумел бы вас оскорбить. Лишенный всякого нравственного мотива в своих поступках, он не может сделать ничего такого, что было бы нравственно злым и заслуживало бы наказания или выговора. ⟨...⟩

Примем за неоспоримое правило, что первые природные движения всегда правдивы: в сердце человеческом нет исконной испорченности; в нем не находится ни одного порока. Единственная страсть, прирожденная человеку, — это любовь к самому себе, или самолюбие, в обширном смысле слова. Это самолюбие само по себе, т. е. по отношению к нам самим, хорошо и полезно ⟨...⟩

Иной поступок, дурной в глазах скупости, вовсе не дурен с точки зрения разума. Предоставляя детям полную свободу резвиться, следует удалять от них всё, что могло бы сделать эту резвость слишком убыточной, и не оставлять у них под руками ничего ломкого и ценного. Пусть комната их будет убрана простой и прочной мебелью; долой зеркала, долой фарфор и предметы роскоши. Что касается моего Эмиля, которого я воспитываю в деревне, то комната его ничем не будет отличаться от комнаты крестьянина. К чему убирать ее с такой заботливостью, если ему так мало придется в ней оставаться? Впрочем, я ошибаюсь: он сам будет убирать ее, и мы скоро увидим, чем именно.

Осмелюсь ли я высказать здесь самое великое, самое важное и самое полезное во всем воспитании правило? Не выигрывать нужно время, нужно тратить его. ⟨...⟩ Самый опасный промежуток человеческой жизни — это от рождения до двенадцатилетнего возраста. Это время, когда зарождаются заблуждения и пороки, а нет еще никакого орудия для их уничтожения; когда же является орудие, корни бывают уже столь глубоки, что поздно их вырывать. Если бы дети одним прыжком перескакивали от грудного к разумному возрасту, воспитание, которое дают, годилось бы для них; но, если сообразоваться с естественным ходом вещей, им нужно совершенно противоположное воспитание. Нужно, чтобы они сохраняли неприкосновенной свою душу до тех пор, пока она не будет иметь всех своих способностей, ибо невозможно, чтобы она, оставаясь слепой, видела светоч, который вы несете перед ней, и чтобы на необозримой равнине идей она следовала тому пути, который так слабо намечается разумом даже для самых лучших глаз.

Таким образом, первоначальное воспитание должно быть чисто отрицательным. Оно состоит не в том, чтобы учить добродетели и истине, а в том, чтобы предохранить сердце от порока, а ум — от заблуждения. Если бы вы могли сами ничего не делать и не

допускать других до этого, если бы вы могли довести нашего воспитанника здоровым и сильным до двенадцатилетнего возраста, но так, чтобы он не умел отличить правой руки от левой, то с первых же ваших уроков его взор раскрылся бы для разума; будучи без предрассудков и без привычек, он ничего бы не имел в себе такого, что могло бы противодействовать вашим заботам. Он скоро стал бы в ваших руках мудрейшим из людей, и вы, начав с того, что ничего не делали, произвели бы чудо в деле воспитания.

Поступайте противно обычаю, и вы почти всегда будете поступать хорошо. Так как из ребенка хотят создать не ребенка, а ученого, то отцы и наставники только и делают, что журят, исправляют, дают выговоры, ласкают, угрожают, обещают, наставляют, приводят резоны. Поступайте лучше этого: будьте рассудительны и не рассуждайте с вашим воспитанником, особенно с целью заставить его согласиться на то, что ему не нравится, ибо вечно приводить таким образом доводы разума в вещах, неприятных для ребенка, — это значит наскучить ему этим разумом и заранее уничтожить к нему доверие в душе, еще не способной понимать его. Упражняйте тело ребенка, его органы, чувства, силы, но оставляйте его душу в бездействии, пока можно. Бойтесь всех чувствований, возникающих раньше суждения, умеющего их оценить. Задерживайте, останавливайте чуждые впечатления и не спешите делать добро, чтобы помешать возникнуть злу, ибо добро только тогда бывает таковым, когда его освещает разум. Смотрите на всякую остановку как на выигрыш: подвигаться к цели, ничего те теряя, — это значит много выигрывать. Дайте детству созреть в детях. Наконец, если какой-нибудь урок становится для них необходимым, берегитесь давать его сегодня, если можете безопасно отложить на завтра.

Другое соображение, подтверждающее полезность этого метода, касается особых дарований каждого ребенка: нужно с ними хорошо ознакомиться, чтобы знать, какой нравственный режим пригоден для них. Каждый ум имеет свой собственный склад, сообразно с которым и следует управлять им; для успешности принимаемых забот важно, чтобы им управляли таким-то путем, а не иным. Благоразумный наставник! Изучай дольше природу, хорошо наблюдай за своим воспитанником, прежде чем сказать ему первое слово; дай прежде всего на полной свободе обнаружиться зачаткам его характера; не принуждай его в чем бы то ни было, чтобы лучше видеть его во всей целости. Неужели вы думаете, что это время свободы потеряно для него? Совершенно напротив: оно окажется лучше всего употребленным, ибо таким образом вы научитесь не терять ни одной минуты из времени более ценного, тогда как если вы начнете действовать, не узнавши, что нужно делать, то вы будете действовать наугад; вы можете обмануться, и вам придется возвращаться назад: вы дальше будете от цели, чем в том случае, если меньше торопились бы достигнуть ее. Не поступайте поэтому, как скупой, который из желания ничего не потерять теряет много. Жертвуйте в первом возрасте временем,

которое вы с избытком воротите в более позднем возрасте. Мудрый врач не дает опрометчиво рецептов с первого же взгляда, но предварительно изучает темперамент больного, прежде чем предписать что-либо; он начинает лечить поздно, но зато вылечивает, меж тем как врач, слишком поспешивший, убивает больного.

Но куда же нам поместить этого ребенка? Где его воспитать таким образом? Как будто он существо нечувствительное, как будто он автомат! Держать ли его на луне или на необитаемом острове? Удалить ли его от всех людей? Разве он не будет непрерывно в мире видеть зрелище и пример чужих страстей? Разве он никогда не увидит других детей своего возраста? Разве он не будет видеть своих родителей, соседей, кормилицу, гувернантку, слугу, самого воспитателя, который не ангелом же будет, наконец?

Возражение это сильно и важно. Но разве я говорил вам, что естественное воспитание — дело легкое? О, люди! Моя ли вина, если вы сделали трудным всё, что хорошо? Я чувствую эти трудности, я не отрицаю их: может быть, они непреодолимы; но во всяком случае верно то, что при старании преодолеть их до известной степени преодолевают. Я показываю цель, которой следует задаться. Я не говорю, что можно достичь ее; но я говорю, что, кто ближе подойдет к ней, тот будет иметь больше всего успеха.

Помните, что прежде, чем вы осмелитесь взяться за формирование человека, вам самим нужно сделаться людьми; нужно, чтобы в вас самих был образец, которому он должен следовать. Пока все подготовить так, чтобы первые взоры он бросал только на такие предметы, которые следует ему видеть. Внушите всем уважение к себе, заставьте прежде всего себя полюбить, чтобы каждый искал случая вам угодить. Вы не будете управлять ребенком, если вы не господин всего, что окружает его; а этот авторитет никогда не будет достаточным, если он не основан на уважении к добродетели. Тут дело не в том, чтобы опустошать свой кошелек и сыпать деньги полными руками: я никогда не видел, чтобы деньги кого-нибудь заставили любить. Не нужно быть скупым и жестоким; мало жалеть нищету, которую можно облегчить; но хотя бы открыли все сундуки, если вы не открываете при этом и своего сердца, для вас навсегда останутся закрытыми сердца других. Свое собственное время, свои заботы, свои привязанности, самих себя — вот что вы должны отдавать другим, ибо, что бы вы ни делали, люди всегда чувствуют, что ваши деньги — это не вы. Иные знаки сочувствия и доброжелательства оказывают более действия и на деле полезнее, чем все дары. Сколько несчастных, больных нуждаются скорее в утешении, чем в милостыне! Скольким угнетенным покровительство полезнее, чем деньги! Мирите людей, которые ссорятся, предупреждайте тяжбы; склоняйте детей к долгу, отцов к снисходительности; содействуйте удачным бракам; ставьте преграду притеснениям; хлопочите, широко пользуйтесь влиянием родителей вашего воспитанника в защиту слабого, которому отказывают в правосудии и которого давит сильный. Смело объяв-

ляйте себя покровителем несчастных! Будьте справедливы, человечны, благотворительны. Творите не одну милостыню, творите дела любви: дела милосердия облегчают больше бедствий, чем деньги. Любите других, и они вас будут любить; помогайте им, и они вам станут помогать; будьте братьями их, и они будут вашими детьми. ⟨...⟩

Ревностные наставники, будьте просты, скромны, сдержанны! Никогда не спешите действовать только с тем, чтобы помешать другим действовать. Я не устану повторять: откладывайте, если можно, хорошее наставление из опасения дать дурное. Берегитесь на этой земле, природа которой могла бы создать первый рай человека, играть роль искусителя из желания научить невинность познанию добра и зла: раз вы не в состоянии помешать ребенку поучаться извне, примерами, ограничьте всю вашу бдительность тем, чтобы запечатлеть в его уме эти примеры в том виде, который ему пригоден. ⟨...⟩

Итак, надлежит восходить к началу собственности, ибо оттуда именно должна зародиться первая идея о ней. Живя в деревне, ребенок получит некоторое понятие о полевых работах; для этого нужны только глаза и досуг, а у него будет и то и другое. Всякому возрасту, а особенно его возрасту, свойственно желание создавать, подражать, производить, проявлять могущество и деятельность. Увидев раза два, как возделывают сад, как сажают, собирают, разводят овощи, он в свою очередь захочет заниматься огородничеством.

В силу установленных выше принципов я не противлюсь его желанию; напротив, я содействую, разделяю его вкус, работаю с ним, не для его удовольствия, но для своего; по крайней мере он так думет. Я делаюсь его огородником ⟨...⟩

Ежедневно мы приходим поливать бобы и с восторгом следим за их всходом. Я увеличиваю эту радость, говоря ему: «Это принадлежит тебе», и, объясняя ему при этом выражение «принадлежит», даю ему почувствовать, что он положил сюда свое время, свой труд, свои заботы, одним словом, свою личность, что в этой земле есть частица его самого, которую он может требовать назад, от кого бы то ни было, подобно тому как он мог бы вырвать свою руку из руки другого человека, которому вздумалось бы насильно ее удержать.

В один прекрасный день он спешит туда, с лейкой в руке, и... О, зрелище! О, горе! Бобы все вырваны, почва вся взрыта — не узнаешь даже места. Увы! Куда девался мой труд, моя работа, сладкий плод моих работ и стараний? Кто похитил у меня мое добро? Кто отнял мои бобы? Молодое сердце возмущено: в первый раз чувство несправедливости только что излило в него свою черную горечь; слезы текут ручьями; безутешное дитя наполняет воздух воплями и криками. В его горе и негодовании принимают участие, ищут, осведомляются, производят расследование. Наконец, оказывается, что натворил беду огородник: его призывают.

Но мы совершенно ошиблись в расчете. Огородник, узнав при-

чину жалобы, начинает жаловаться еще громче нас: «Как, господа! это вы испортили так мою работу! Я посеял тут мальтийские дыни, семена которых получены мною, как драгоценность, и которыми я надеялся угостить вас, когда они созреют; и вот вы, чтобы посадить свои жалкие бобы, истребили у меня дыни, а они уж совсем было взошли, и их совершенно нечем мне заменить. Вы мне нанесли непоправимый ущерб, и сами лишены удовольствия поесть редких дынь».

Жан-Жак. Извините нас, любезный Робер! Вы положили сюда свой труд, свои усилия. Я хорошо вижу, что мы виноваты в том, что испортили вашу работу, но мы вам достанем еще мальтийских семян и не станем уже копать землю, не разузнав сначала, не трудился ли на ней кто-нибудь раньше нас.

Робер. Нет, господа! Вам придется отложить свои заботы: свободной земли больше почти нет. Я обрабатываю ту, которую удобрил отец мой; каждый со своей стороны делает то же: все земли, которые вы видите, давным-давно заняты.

Эмиль. Господин Робер! Значит, семена дынь часто пропадают?

Робер. Нет, извините, милый мальчик! К нам не часто являются такие шаловливые мальчуганы, как вы. Никто не трогает огорода своего соседа; каждый уважает труд другого, чтобы и его собственный был обеспечен.

Эмиль. Но у меня нет огорода.

Робер. Ну так что же из этого? Если вы будете портить мой огород, я не стану больше пускать вас в него гулять: я, знаете ли, не хочу даром терять своего труда.

Жан-Жак. Нельзя ли предложить сделку доброму Роберу? Пусть он нам уступит, моему маленькому другу и мне, уголок своего огорода для обработки с условием получить половину продуктов.

Робер. Я уступаю вам без условий. Но помните, что я вскопаю ваши бобы, если тронете мои дыни.

Из этого опыта передачи детям первоначальных понятий мы видим, как идея собственности естественно восходит к праву первого завладения путем труда. Это ясно, наглядно и просто и всегда доступно детскому пониманию. Отсюда до права собственности и до обмена один всего шаг, после которого следует тотчас остановиться.

Ясно, кроме того, что объяснение, которое занимает у меня тут две страницы, на практике, может быть, будет делом целого года, ибо в сфере нравственных идей нужно подвигаться вперед как можно медленнее и как можно тверже упрочивать каждый шаг. Молодые наставники, подумайте, прошу вас, над этим примером и помните, что во всякой сфере уроки ваши должны заключаться скорее в действиях, чем в речах, ибо дети легко забывают, что сказали и что им сказано, но не забывают того, что сделали и что им сделано.

Подобные наставления нужно давать, как я сказал, то раньше, то позже: кроткий характер воспитанника ускоряет эту нужду, буйный — замедляет; способ вести эти наставления совершенно очевиден, но, чтобы не упустить в трудном вопросе ничего важного, дадим еще пример. Неугомонный ребенок ваш портит все, до чего не дотронется. Вы не должны сердиться: удалите только с глаз долой все, что он может испортить. Он ломает свою мебель — не торопитесь заменить ее новой: дайте ему почувствовать вред лишения. Он бьет окна в своей комнате: пусть на него ночь и день дует ветер — не бойтесь, что он получит насморк: лучше ему быть с насморком, чем сумасбродом. Никогда не жалуйтесь на неудобства, которые он вам причиняет, но постарайтесь, чтобы он первый почувствовал их. Наконец, вы велите вставить новые стекла, все-таки не говоря ему ни слова. Он снова разбивает. Теперь перемените метод: скажите ему сухо, но без гнева: «Окна принадлежат мне, они застеклены на мой счет; я хочу, чтобы они были целы». Затем заприте его в темноту, в комнату без окон. При этом столь необычайном вашем поступке он начинает кричать, бушевать; никто его не слушает. Скоро он утомляется и переменяет тон; он жалуется и рыдает. Является слуга, упрямец просит его выпустить. Слуге нечего и искать предлога к отказу — он просто отвечает: «У меня тоже есть окна; я тоже хочу, чтобы они были целы» — и уходит. Наконец, когда ребенок пробудет там несколько часов, настолько долго, чтобы заскучать и потом помнить об этом, кто-нибудь внушает ему мысль предложить вам соглашение, чтобы вы возвратили ему свободу, если он обяжется не бить стекол. Лучшего и не надо. Он просит вас позвать к нему; вы приходите; он делает свое предложение, вы тотчас принимаете его, говоря: «Вот отлично придумано! Мы оба выиграем. И как это раньше ты не додумался до этой прекрасной мысли!» Затем, не требуя ни уверений, ни подтверждения своего обещания, вы радостно обнимаете его и тотчас же уводите в его комнату, считая это соглашение столь же священным и ненарушимым, как если б оно было скреплено клятвой. Какое, вы думаете, понятие вынесет он из всего этого случая о верности взаимных обязательств и пользе их? Я жестоко обманулся бы, если бы нашелся в свете хоть один ребенок, еще не испорченный, на которого не подействовал бы этот образ действий и который захотел бы после этого нарочно бить окна. Проследите цепь, связывающую все это. Копая яму, чтобы посадить свой боб, маленький шалун и не думает, что он копает яму, куда скоро засадит его жизненный опыт. ⟨...⟩

Теперь мы в сфере нравственных отношений; теперь открыта дверь для порока. Вместе с договорами и обязанностями рождается обман и ложь. Лишь только является возможность делать то, чего не должно, является и желание скрыть то, чего не следовало бы делать. Как скоро обещание вызывается интересом, другой интерес, больший, может заставить нарушить его; всё дело тут в том, чтобы нарушить безнаказанно; средства для этого вполне естественные — скрытность и ложь. Не имея возможности преду-

предить порок, мы здесь уже поставлены в необходимость его наказывать. Вот источник бедствий человеческой жизни, которые начинаются с началом заблуждений.

Я уже достаточно доказывал, что наказание никогда не следует налагать на детей как наказание, что оно должно всегда являться естественным последствием их дурного поступка. Итак, не гремите красноречием против лжи, не наказывайте детей прямо за то, что они солгали: но сделайте так, чтобы если они солгали, то на их голову пали и все дурные последствия лжи, которая ведет к тому, например, что нам совсем не верят, когда мы говорим правду, или, несмотря на все наши оправдания, обвиняют в дурном поступке, которого мы не совершили. Но объясним, что значит для детей лгать.

Есть два рода лжи: ложь на деле, которая относится к прошлому, и ложь в помысле, касающаяся будущего. Первая имеет место, когда отрицают сделанное или утверждают, что сделали то, чего не сделано, вообще когда заведомо говорят против истины факта. Вторая бывает, когда обещают, не думая сдержать обещание, и вообще когда выказывают намерение, противное тому, какое имеется в действительности. Эти оба рода лжи могут иногда сливаться в одно ⟨...⟩ но здесь я рассматриваю те стороны, которыми они отличаются.

Кто чувствует нужду в чужой помощи, кто не перестает испытывать на себе расположение других, тому нет никакого интереса обманывать их; напротив, он находит очевидную выгоду в том, чтобы они видели вещи в истинном свете, из опасения, чтобы обман их не послужил ему во вред. Отсюда ясно, что ложь на деле не свойственна детям; но закон послушания и вызывает необходимость лгать, ибо так как послушание тяжело, то всякий как можно больше тайком уклоняется от него, а близкая выгода избегнуть наказание или выговора берет верх над отдаленной выгодой, сопряженной с изложением истины. При естественном и свободном воспитании из-за чего станет лгать вам ребенок? Что ему скрывать от вас? Вы не журите его, не наказываете, ничего от него не требуете — отчего же ему не рассказать вам всего того, что он сделал, так же откровенно, как и своему маленькому товарищу? В этом признании для него не больше опасности в первом случае, чем во втором.

Ложь в помысле еще менее свойственна детям, потому что обещания делать что-либо или не делать чего-либо суть акты договора, которые выходят уже за пределы естественного состояния и нарушают свободу. Мало того, все обязательства детей ничтожны и сами по себе; ибо, принимая обязательство, они и сами не знают, что делают, так как их ограниченный взор не может простираться дальше настоящего. Едва ли ребенок может лгать, когда он принимает обязательство: так как он только и думает о том, чтобы выпутаться из беды в настоящую минуту, то всякое средство, не ведущее к немедленному действию, делается для него годным: своим обещанием на будущее время он не обещает ничего;

воображение ребенка, пока еще дремлющее, не умеет распространять бытия его на две различные сферы времени. Если б обещанием броситься завтра из окна он мог избегнуть розг или получить коробку конфет, он тотчас же дал бы такое обещание. Вот почему законы считают недействительными обязательства детей; если же строгие отцы и наставники добиваются от них исполнения обязательств, то лишь по отношению к тому, что ребенок должен был бы сделать и без всякого обещания.

Не сознавая того, что делает, когда дает обязательство, ребенок не может поэтому и давать ложных обязательств. Не то бывает, когда он нарушает обещание: это новый род лжи — ложь обратно действующая, ибо он очень хорошо помнит свое обещание, но не видит большой важности в том, выполнено оно или нет. Не будучи в состоянии читать книгу будущего, он не может предвидеть и последствий факта, и, когда он нарушает свои обязательства, он поступает как раз сообразно со своим возрастом.

Отсюда следует, что ложь детей — это дело наставников и что желать научить детей говорить правду значит не что иное, как учить их лгать. В пылу стремления направлять, руководить, наставлять никак не могут найти достаточного числа орудий, чтобы добиться цели. Путем безосновательных правил и неразумных наставлений хотят сделать новые захваты в области детского ума и предпочитают, чтобы дети восприняли их уроки и лгали, а не оставались невеждами и правдивыми.

Что же касается нас, то так как мы даем своим воспитанникам только уроки практические и больше желаем, чтобы они были добрыми, чем учеными, то и не станем домогаться от них истины из опасения, чтобы они не исказили ее, и не будем заставлять их делать обещания, которые им не захотелось бы исполнять. Если в мое отсутствие случится какая-нибудь беда и я не буду знать ее виновника, я остерегусь обвинять Эмиля или говорить ему: «Не ты ли это?» Ибо чего я добьюсь этим, кроме того, что научу его запираться? Если же своенравный характер ребенка вынудит меня вступить с ним в какое-нибудь соглашение, то я приму все меры, чтобы предложение исходило всегда от него, а не от меня, чтобы если он дал обязательство, то всегда имел текущий и осязательный интерес выполнить его, чтобы в случае неисполнения эта ложь навлекла на него такие бедствия, источник которых он видел бы в самом порядке вещей, а не в мстительности своего воспитателя. Но я не имею ни малейшей нужды прибегать к таким жестоким средствам и почти уверен, что Эмиль очень поздно узнает, что такое ложь, и, узнав это, будет очень удивлен, не будучи в состоянии понять, для чего она может служить. Очевидно, что, чем более я делаю его благосостояние независимости от чужой воли или от чужих суждений, тем больше я отнимаю у него всякую выгоду лгать.

Если не спешат наставлять, то не спешат и требовать, делают всё не торопясь, чтобы если требовать, то требовать кстати. Тогда ребенок развивается уже тем самым, что не портится. Но если

опрометчивый наставник, не умея взяться за дело, ежеминутно заставляет ребенка давать то те, то другие обещания, без различия, без выбора и без меры, ребенок, утомленный и отягощенный всеми этими обещаниями, перестает обращать на них внимание, забывает их, наконец, пренебрегает ими и, считая их пустыми словами, забавляется тем, что то дает их, то нарушает. Итак, если вы желаете, чтобы он был верен в слове, будьте скромны в своих требованиях.

Подробности, в которые я только что вдавался по поводу лжи, можно во многих отношениях применить и ко всем другим обязанностям, которые предписывают детям, делая, таким образом, их не только ненавистными, но и неисполнимыми. 〈...〉

Наставники! Бросьте жеманичать, будьте добродетельны и добры; пусть примеры ваши запечатлеваются в памяти воспитанников ваших в ожидании, пока не проникнут в сердце. Вместо того чтобы спешить требовать от моего воспитанника дела милосердия, я лучше сам буду совершать их в его присутствии и отниму у него даже возможность подражать мне в этом: такая честь ему не по летам; ибо важно, чтобы он не привыкал смотреть на человеческие обязанности только как на обязанности детские. 〈...〉

Знаю, что все эти добродетели из-за подражания суть добродетели обезьяны и что всякое доброе дело бывает только тогда нравственно добрым, когда совершается как таковое, а не в силу того, что так поступают другие. Но в возрасте, когда сердце ничего еще не чувствует, не мешает заставлять детей подражать действиям, к которым хотят их приучить, в ожидании, пока они будут в состоянии совершать их сознательно и вследствие любви к добру. 〈...〉

Самые блестящие мысли могут попасть в голову детей, или, лучше сказать, умнейшие слова попадают им на язык, точно так, как и самые ценные алмазы могут очутиться у них в руках; но это не значит, что мысли или алмазы принадлежат им; для этого возраста нет еще истинной собственности в той или иной области. Слова, которые говорит ребенок, для него бывают не тем, чем для нас: он связывает с ними не такие же идеи. Идеи эти, если они есть, не имеют в его голове ни последовательности, ни связи: ничего точного, ничего уверенного нет во всех его мыслях. Рассмотрите ближе ваше мнимое чудо. В иные моменты вы найдете в нем порыв необыкновенной деятельности, ясность ума, готовую пронизать облака. Но чаще всего тот же самый ум кажется вам слабым, вялым и как бы окутанным густым туманом. Он то опережает вас, то остается неподвижным. Порой вы скажете: «Это гений», а минуту спустя: «Это глупец». Оба раза вы ошибаетесь: это только ребенок. Это орленок, который в одну минуту рассекает воздух, а минуту спустя падает снова в гнездо.

Обращайтесь же с ним сообразно с его возрастом, несмотря на обманчивые признаки, и берегитесь, как бы излишним упражнением не истощить его силы. Если молодой мозг разгорячается,

если вы видите, что он начинает кипеть, дайте ему прежде всего отстояться на просторе, но никогда не подогревайте его, чтобы он совсем испарился; а если первые брызги ума испарятся, удерживайте, крепче храните остальные, пока с годами не обратится всё в животворную теплоту и в истинную силу. Иначе вы потеряете время и хлопоты, разрушите свое собственное дело и, неосторожно упившись всеми этими жгучими парами, в остатке получить только выжимки, лишенные всякой крепости.

Из ветреных детей выходят дюжинные взрослые: я не знаю наблюдения более общего и более верного, чем это. ⟨...⟩

Уважайте детство и не торопитесь судить о нем ни в хорошую, ни в дурную сторону. Дайте исключениям обнаружиться, доказать себя, подольше укрепиться, прежде чем принимать по отношению к ним особые методы. Дайте дольше действовать природе, прежде чем возьметесь действовать вместо нее, чтобы не помешать, таким образом, ее работе. Вы знаете, говорите вы, цену времени и не хотите его терять. Но разве вы не видите, что дурное употребление его скорее, чем ничегонеделание, можно назвать потерей времени и что дурно направленный ребенок гораздо дальше от мудрости, чем тот, которого совсем не наставляли? Вы тревожитесь, видя, как он проводит свои первые годы ничего не делая. Как! Разве быть счастливым не значит ничего? Разве прыгать, играть, бегать целый день значит ничего не делать? Да он во всю свою жизнь не будет так занят! ⟨...⟩ Не бойтесь же этой мнимой праздности. Что сказали бы вы о человеке, который с целью из всей жизни извлечь пользу вздумал бы не спать никогда? Вы сказали бы: это человек безумный; он не пользуется временем, а отнимает его у себя; чтобы избежать сна, он бежит навстречу смерти. Помните же, что здесь то же самое и что детство — сон разума. ⟨...⟩

За отсутствием книжного обучения тот род памяти, который может быть у ребенка, не остается вследствие этого в бездействии; ребенок поражает всё, что он видит или слышит, и он это запоминает; он держит в своем сознании реестр поступков и речей людей, и всё окружающее служит для него книгой, из которой он, сам того не замечая, непрерывно обогащает свою память в ожидании, пока рассудок не будет в состоянии пользоваться ею. В выборе этих предметов, в заботе представлять ему постоянно те, которые он может познать, и скрыть те, которые он не должен знать, и состоит истинное искусство развивать в нем эту первую способность; этим именно путем и нужно стараться образовать для него запас знаний, которые служили бы для воспитания его в течение юности и направляли бы его поведение во всякое время жизни. ⟨...⟩

Эмиль никогда ничего не будет заучивать наизусть, даже басен Лафонтена, несмотря на всю их наивность, на всю их прелесть; ибо слова басен — это не басни, точно так, как и слова, составляющие историю, не история. Как можно быть настолько слепым, чтобы назвать басни детской моралью, упуская из виду, что

апология басни, забавляя детей, вводит в обман их, что, обольщенные ложью, они упускают истину и что старание сделать поучение приятным для них мешает им воспользоваться последним? Басни могут поучать взрослых, но детям нужно говорить голую правду: как скоро ее прикрывают покрывалом, они уже не дают себе труда поднять его.

Всех детей заставляют учить басни Лафонтена, и нет ни одного ребенка, который понимал бы их. Если бы они понимали, было бы еще хуже, ибо мораль их так запутана и настолько не соответствует детскому возрасту, что направила бы ребенка скорее к пороку, чем к добродетели. «Опять парадоксы!» — скажете вы. Пусть так; но посмотрим, не истинны ли они.

Устраняя таким образом все обязанности детей, я устраняю и орудия, причиняющие им наибольшее горе, — именно книги. Чтение — бич детства и почти единственное занятие, которое умеют дать детям. Эмиль в двенадцать лет едва ли будет знать, что такое книга. Нужно же по крайней мере, скажут мне, чтобы он умел читать. Согласен: нужно, чтобы он умел читать, когда чтение ему полезно; до этой же поры оно годится лишь на то, чтобы надоедать.

Если ничего не дóлжно требовать от детей ради послушания, то отсюда следует, что нельзя учить их ничему такому, в чем они не видят действительного и непосредственного интереса для себя — удовольствия или пользы; иначе, какой мотив побудит их учиться? Искусство говорить с отсутствующими и слушать их, искусство делиться с ними издалека, без посредника, своими чувствами, желаниями и помыслами — это такое искусство, полезность которого может быть ощутительной для каждого возраста. Каким же чудом это столь полезное и приятное искусство стало мукой для детей? Причина та, что их принуждают заниматься им против желания и делают из него такое употребление, в котором дети ничего не понимают. Ребенок не очень заинтересован в том, чтобы совершенствовать орудие, которым его мучат; но сделайте так, чтобы это орудие служило для его удовольствий, и он скоро будет заниматься помимо вашего старания.

Немало хлопочут найти лучшие методы для обучения чтению: придумывают конторки, карточки; комнату ребенка превращают в мастерскую типографии. Локк хочет, чтобы ребенок учился читать по игральным костям[22]. Не правда ли, какое прекрасное изобретение? Какая жалость к ребенку! Но есть средство более верное, чем все это, средство, о котором всегда забывают; это — желание учиться. Внушите ребенку это желание и затем оставьте в покое ваши конторки и игральные кости — всякая метода будет хороша для него.

Непосредственный интерес — вот великий двигатель, единственный, который ведет верно и далеко. ⟨...⟩

Прибавлю только одно замечание, которое является важным правилом: чего не торопятся добиться, того добиваются обыкновенно наверняка и очень быстро. Я почти уверен, что Эмиль до

десятилетнего возраста отлично научится читать и писать именно потому, что для меня совершенно все равно, научится он этому до пятнадцати лет или нет; но я лучше хотел бы, чтобы он никогда не умел читать, лишь бы не покупать этого умения ценой всего того, благодаря чему самое умение становится полезным; к чему послужит ребенку чтение, если у него навсегда отобьют охоту к нему? Id in primis cavere opportelit, ne studia, qui amare nondum poterit, odefit, et amaritudinem seme! perceptam etlam ultra rudec annos reformidet*[23].

Чем больше я настаиваю на своей бездеятельной методе, тем больше чувствую, как растут возражения. Если воспитанник ваш ничему не учится у вас, он научится от других. Если вы не предупреждаете заблуждения открытием истины, он научится лжи; предрассудками, которые вы боитесь вселить в него, он будет заражаться от всего окружающего; они будут входить в него через все его чувства; они извратят его разум даже прежде, чем он разовьется, или же дух его, притупившись от долгого бездействия, погрязнет в материи. Непривычка думать в детстве отнимает эту способность и на всю остальную жизнь.

Мне кажется, я мог бы легко ответить на это; но к чему эти постоянные ответы? Если моя метода сама за себя отвечает на возражения, она хороша; если нет, она ничего не стоит. Я продолжаю.

Если, соображаясь с планом, который я начал начертывать, вы будете держаться правил, прямо противоположных тем, которые установлены, если вместо того, чтобы вести вдаль ум вашего воспитанника и заставлять его вечно блуждать в других местностях, в других климатах, в других веках, на краях земли и даже в небесах, вы постараетесь держать его всегда в самом себе и сделать внимательным к тому, что непосредственно его касается, то вы найдете его способным и к восприятию, и к памяти, и даже к рассуждению; это естественный закон. По мере того как чувствующее существо становится деятельным, оно приобретает способность суждения, пропорциональную своим силам; и только при силе, превышающей ту, которая потребна ему для самосохранения, развивается в нем умозрительная способность, могущая употреблять этот избыток силы на другие цели. Поэтому, если хотите развить ум вашего воспитанника, развивайте силы, которыми ум должен управлять. Упражняйте непрерывно его тело; сделайте его крепким и здоровым, чтобы сделать мудрым и рассудительным; пусть он работает, действует, бегает, кричит, пусть он всегда будет в движении: пусть он будет взрослым по крепости, и он скоро будет взрослым по разуму.

Правда, и с этой методой вы сделали бы его тупицей, если бы вечно ходили за ним, направляя его, вечно ему говорили: иди туда, иди сюда, стой, делай это, не делай того. Если ваша голова управляет его руками, то его голова становится для него бесполезной.

* Quintij [ian]. L. 1. C. 1.

Но помните наши условия: если вы только педант, то вам не стоит труда и читать меня.

Жалкое заблуждение — воображать, что телесные упражнения вредят умственным занятиям! Как будто эти два дела не должны идти рядом, как будто одним не должно всегда направляться другое!

Есть два сорта людей, тело которых в постоянном упражнении и которые, наверное, одинаково мало заботятся о развитии своей души: я говорю о крестьянах и дикарях. Первые грубы, непонятливы, неловки; вторые известны большой смышленностью и еще известнее хитростью ума своего: вообще нет ничего тупее крестьянина и лукавее дикаря. Отчего происходит эта разница? Оттого, что первый, вечно делая, что приказывают, что делал отец его или что сам он делал с юности, никогда не отступает от рутины; среди своей почти автоматической жизни он постоянно занят одними и теми же работами, поэтому привычка и послушание заменяют для него разум. Другое дело — дикарь: не будучи привязан к одному месту, не имея никакой заданной работы, никому не повинуюсь, не признавая иного закона, кроме своей воли, он принужден при каждом поступке в своей жизни рассуждать; он не делает ни одного движения, ни одного шага, не рассмотрев предварительно последствий. Таким образом, чем более упражняется его тело, тем больше просвещается его ум; сила и разум растут у него вместе и расширяют друг друга.

Молодые наставники! Я вам проповедую трудное искусство — управлять без предписаний, делать всё, ничего не делая. Искусство это, сознаюсь, не по летам вам; оно не пригодно на то, чтобы с первого же раза блеснуть вам перед отцами своими талантами или похвастать небывалыми качествами; но оно одно способно вести к успеху. Вам не удастся никогда создать мудрецов, если вы не создадите сначала шалунов. Таково было воспитание спартанцев: вместо того чтобы прилеплять их к книгам, их прежде всего учили воровать обед. А были ли спартанцы вследствие этого тупоумными, когда становились взрослыми? Кому не известна сила и меткость их возражений? Всегда готовые побеждать, они уничтожали своих врагов во всякого рода войне, и болтуны-афиняне столько же боялись их языка, сколько ударов.

При самом тщательном воспитании учитель приказывает и воображает, что управляет; в действительности же управляет ребенок. С помощью того, что вы требуете от него, он добивается от вас того, что ему нравится, и всегда умеет заставить вас за час усердия заплатить ему неделей снисходительности. Каждую минуту приходится с ним договариваться. Договоры эти, которые вы предлагаете на свой манер, а он выполняет на свой, всегда обращаются в пользу его прихотей, особенно если вы имели неосторожность, на его счастье, поставить в условиях такую вещь, которой он вполне надеется добиться и помимо условий, налагаемых на него. Ребенок обыкновенно гораздо лучше читает в уме учителя, чем учитель в сердце ребенка. Да это так и должно быть;

ибо всю смышленность, которую ребенок, предоставленный самому себе, употребил бы на заботы о своем самосохранении, он употребляет на то, чтобы спасти свою природную свободу от цепей своего тирана, тогда как последний, не имея никакой настоятельной нужды разгадывать ребенка, находит иной раз для себя выгодным дать волю его лености или тщеславию.

Изберите с вашим воспитанником путь противоположный; пусть он считает себя господином, а на деле вы будете сами всегда господином. Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы, — тут порабощают саму волю. Разве бедный ребенок, который ничего не знает, ничего не может сделать, ни с чем не знаком, не в вашей власти? Разве вы не располагаете по отношению к нему всем окружающим? Разве вы не властны производить на него какое вам угодно влияние? Разве его занятия, игры, удовольствия, горести не в ваших руках, даже без его ведома? Конечно, он должен делать только то, что хочет; но он должен хотеть только того, чего вы от него хотите; он не должен делать ни одного не предусмотренного вами шага; не должен открывать рта, если вы не знаете, что он скажет.

Тогда только он может предаваться телесным упражнениям, потребным для его возраста, и не притуплять при этом ума; тогда только вместо того, чтобы изощрять свою хитрость в увертках от несносной для него власти, он будет занят единственно тем, чтобы извлекать изо всего окружающего как можно больше пользы для своего настоящего благополучия; тогда именно вы будете изумлены тонкостью его изобретательности для присвоения себе всего, чего он может добиться, и для истинного пользования жизнью, независимо от условных понятий.

Оставляя его таким образом господином своей воли, вы не станете вызывать его на капризы. Не чувствуя, что поступает так, как следует, он скоро будет делать только то, что должно делать; и хотя бы тело его находилось в постоянном движении, вы увидите, что и все силы разума, ему доступные, пока дело будет касаться настоящей и видимой выгоды, будут развиваться гораздо лучше и гораздо целесообразнее, чем при занятиях чисто умозрительных.

Таким образом, не видя в вас стремления противоречить ему, не питая к вам недоверия, не имея ничего такого, что нужно скрывать от вас, он не станет вас и обманывать, не станет лгать вам; он явится таким, каким бывает, когда не чувствует страха; вам можно будет изучать его на полной свободе, и, какие бы вы ни хотели дать ему уроки, вы можете обставить их так, чтобы он никогда не догадывался, что получает уроки. 〈...〉

Все эти приемы кажутся трудными, потому что не решаются их применить; но, в сущности, они не должны быть трудными. Мы вправе предполагать в вас сведения, необходимые для того ремесла, которое вы избрали; мы должны ожидать, что вам знакомо естественное развитие человеческого сердца, что вы умеете

изучать человека и личность, что вы наперед знаете, к чему склонится воля нашего питомца при виде всех тех предметов, интересных для его возраста, которые вы будете выставлять перед его глазами. А иметь орудия и хорошо знать их употребление — разве не значит быть мастером своего дела?

Вы в ответ ссылаетесь на капризы ребенка; но вы не правы. Каприз детей — это не дело природы; это дело дурного воспитания; это значит, что они повиновались или приказывали; а я сто раз повторял, что не нужно ни того, ни другого. У вашего воспитанника, значит, будут только те капризы, которым вы его научите; справедливость требует, чтобы вы несли сами и наказание за свои ошибки. Но как, скажете вы, исправить их? Это возможно еще при лучшем образе действия и при большом терпении. ⟨...⟩ Постоянные упражнения, предоставленные таким образом руководству одной природы, укрепляя тело, не только не притупляют ум, но, напротив, развивают в нас тот вид разума, который единственно доступен для первого возраста и больше всего необходим для какого бы то ни было возраста. Они дают нам умение пользоваться своими силами, распознавать отношение нашего тела к телам окружающим, пользоваться естественными орудиями, которые в нашей власти и пригодны для наших органов. Что можно сравнить с глупостью ребенка, которого воспитывали вечно в комнате и на глазах матери и который, не зная, что такое тяжесть и сопротивление, хочет вырвать огромное дерево или поднять скалу? Когда я первый раз вышел из Женевы, я хотел догнать скакавшую лошадь и кидал камни в гору Салев, которая была в двух милях от меня; я был посмешищем для всех детей деревни и казался им настоящим идиотом. Лет в восемнадцать мы узнаем из философии, что такое рычаг; а в деревне нет такого двенадцатилетнего малыша, который не умел бы пользоваться рычагом лучше первого механика академии. Уроки, полученные школьниками друг от друга на дворе училища, в сто раз полезнее всего того, что скажут им когда-либо в классе.

Так как первые естественные движения человека проявляются в желании помериться со всем окружающим и испытывать в каждом видимом предмете все осязаемые свойства, которые могут в нем быть, то первая наука ребенка — это род экспериментальной физики, относящейся к его самосохранению, а его отвлекают занятиями умозрительными, даже прежде чем он разузнает свое место в здешнем мире. Пока его органы, нежные и гибкие, могут приноравливаться к телам, на которые они должны действовать, пока чувства его еще чисты и не знают обмана, в это самое время и нужно учиться распознавать чувственно воспринимаемые отношения, существующие между нами и вещами. Так как все проникающее в человеческий разум идет туда путем чувства, то первая стадия в развитии разума — это разумение чувственное; оно и служит основанием для разумения умственного: первые наши учителя философии — это наши ноги, руки, глаза. Заменить всё это книгами не значит учить нас рассуждать; это значит учить

нас пользоваться чужим разумом, учить нас много верить и ничего никогда не знать.

Для упражнения в искусстве нужно прежде всего добыть орудия; а чтобы эти орудия употреблять с пользой, их нужно сделать достаточно прочными, так, чтобы они могли выдержать работу. Чтобы научиться думать, нужно, значит, упражнять свои члены, свои чувства, свои органы, которые служат орудием нашего разума; а чтобы извлечь из этих орудий всю возможную пользу, нужно, чтобы тело, снабжающее ими, было крепко и здорово. Таким образом, никак нельзя сказать, что истинный разум человека формируется независимо от тела; напротив, хорошее телосложение и делает умственные процессы легкими и верными.

Указывая, на что следует употреблять продолжительную праздность детства, я вхожу в подробности, которые покажутся смешными. Забавные уроки! Скажут мне: ведь они, по вашему же собственному отзыву, ограничиваются тем, учиться чему никто не имеет нужды. Зачем тратить время на приобретение познаний, которые приходят всегда сами собой и не стоят ни труда, ни забот? Какой двенадцатилетний ребенок не знает всего того, чему вы хотите учить вашего и чему, вдобавок, научили его учителя?

Господа, вы ошибаетесь: я преподаю своему воспитаннику искусство очень обширное, очень трудное, вам, конечно, незнакомое — искусство быть невеждой; ибо наука того, кто думает, что он знает лишь то, что в действительности знает, сводится к немногому. Вы даете науку — в добрый час! Я готовлю орудие, пригодное для ее приобретения. Говорят, что раз, когда венецианцы с большим торжеством показывали испанскому посланнику свои сокровища в С.-Марко, последний вместо всякой любезности, посмотрев под столы, сказал им: «Qui non c‘e la radice»[24]. Когда я вижу наставника, выставляющего напоказ знания своего ученика, мне всегда хочется сказать то же самое.

Все, размышлявшие об образе жизни древних, приписывают гимнастическим упражнениям ту телесную и душевную крепость, которая очень заметно отличает их от людей нового времени. Способ, которым Монтень[25] подкрепляет это мнение, показывает, что он и сам был глубоко проникнут этими мыслями: он беспрестанно и на тысячу ладов возвращается к нему. Говоря о воспитании ребенка, он замечает: чтобы укрепить его душу, нужно закалить его мускулы; приучая его к труду, мы приучаем к боли; следует приучать его к неприятности упражнений, чтобы научить терпеть неприятности вывиха, колики и всяких страданий. Мудрый Локк, добрый Роллен[26], ученый Флери[27], педант де Круза[28], писатели столь различные между собой во всем остальном, сходятся в одном этом пункте, что нужно много упражнять тело ребенка. Это самое разумное из их правил; оно-то именно находится и будет находиться в наибольшем пренебрежении. Я уже достаточно говорил о его важности; а так как нельзя привести лучших оснований и более обдуманных наставлений, чем те, которые мы находим в книге Локка, то я ограничусь простой ссылкой на нее, взяв

на себя смелость прибавить к его наблюдениям несколько своих.

Тело растет, поэтому всем членам нужно дать в одежде простор; ничто не должно стеснять ни их движения, ни роста; ничего не надо слишком узкого, ничего такого, что плотно облегает тело, никаких перевязок. ⟨...⟩

Есть цвета веселые и цвета мрачные; первые более нравятся детям, они и идут к ним больше. Я не вижу, почему бы не сообразоваться в этом случае с удобствами, столь естественными; но лишь только они начнут предпочитать ту или иную материю потому именно, что она богата, сердца их уже заражены роскошью, они уже преданы всем прихотям моды; а вкус этот является у них, разумеется, не сам собой. Трудно даже рассказать, сколь влияют на воспитание выбор одежды и мотивы этого выбора. Мало того, что ослепленные матери обещают своим детям наряды в виде награды; мы видим даже, как иные безумные воспитатели грозят одеть своих питомцев в грубую, простую одежду в виде наказания: если вы, мол, не будете лучше учиться, если вы не будете беречь своего платья, вас оденут, как этого крестьянского мальчугана. Это все равно что говорить: знайте, что если человек значит чего-нибудь, то только благодаря платью; вся цена ваша зависит от вашего костюма. Нужно ли удивляться, что эти столь мудрые уроки действительно влияют на юношество, что оно ценит только наряды и судит о достоинстве по одной внешности? ⟨...⟩

Одни привычки тела соответствуют деятельной жизни, другие — жизни бездеятельной. Последний образ жизни, предоставляя сокам возможность ровного и однообразного течения, вынуждает нас предохранять тело от перемен в воздухе; первый, заставляя тело непрерывно переходить от движения к покою, от жары к холоду, заставляет нас приучать его к этим переменам в воздухе. Отсюда следует, что люди, ведущие комнатную и сидячую жизнь, должны во всякое время одеваться тепло, чтобы сохранять тело в ровной температуре, почти одинаковой во все времена года и во все часы дня. Кто же, напротив, постоянно выходит при ветре, в жару и в дождь, кто в большом движении и проводит большую часть времени на открытом воздухе, тот должен быть одет всегда легко, чтобы привыкнуть без вреда для себя переносить всякие перемены погоды, всякую температуру. ⟨...⟩

Вообще, детей слишком кутают, особенно в первые годы. Скорее следовало бы приучать их к холоду, чем к теплу. ⟨...⟩

Детям нужен продолжительный сон, потому что они беспрерывно в движении. Одно служит восстановительным средством для другого: потому-то мы видим, что они нуждаются в том и другом. ⟨...⟩

Боятся, что, учась плавать, ребенок утонет; учась ли он утонет или потому, что не учился, все равно — виной будете вы. Одно тщеславие делает нас безрассудно слепыми; люди не бывают безрассудно отважными, когда их никто не видит. Эмиль не будет таким, даже если бы смотрела на него вся Вселенная. Так как

успех упражнений не зависит от риска, то в пруду отцовского парка он мог бы научиться переплывать Геллеспонт[29]; но следует привыкать даже к риску, чтобы научиться не смущаться перед ним, — это существенная часть первоначального обучения, о котором я только что говорил. Впрочем, если я буду заботливо соразмерять опасность с его силами и всегда разделять ее с ним, то мне не придется бояться безрассудной отваги, так как забота о его сохранении будет у меня тесно связана с заботой о собственной безопасности.

Ребенок меньше взрослого и не имеет ни силы его, ни разума, но видит и слышит он так же хорошо, как взрослый, или почти так же; вкус у него так же чувствителен, хотя и менее тонок; он так же хорошо различает запахи, хотя и не проявляет такой же чувствительности. Из всех способностей первыми формируются и совершенствуются в нас чувства. Их, значит, следует прежде всего развивать; а между тем их только и забывают, ими-то и пренебрегают больше всего.

Упражнять чувства — это значит не только пользоваться ими: это значит учиться хорошо судить с помощью их, учиться, так сказать, чувствовать; ибо мы умеем осязать, видеть, слышать только так, как научились.

Бывают упражнения чисто естественные, механические, которые содействуют укреплению тела, но не дают никакой пищи суждению: дети плавают, бегают, прыгают, гоняют кубарь, пускают камни — все это очень хорошо; но разве мы имеем только руки и ноги? Разве у нас нет, кроме того, глаз, ушей и разве эти органы излишни при существовании первых? Упражняйте же не только силы, но и все чувства, ими управляющие; извлекайте из каждого всю возможную пользу, затем впечатления одного поверяйте другим. Измеряйте, считайте, взвешивайте, сравнивайте. Употребляйте силу лишь после того, как рассчитаете сопротивление; поступайте всегда так, чтобы оценка результата предшествовала употреблению средств. Покажите ребенку, как выгодно никогда не делать недостаточных или излишних усилий. Если вы приучите его предвидеть таким образом результат всех его движений и путем опыта исправлять ошибки, то не ясно ли, что, чем больше он будет действовать, тем станет рассудительнее? 〈...〉

Важно, чтобы кожа закалялась под влиянием воздуха и могла не бояться его перемен, ибо она защищает остальное. 〈...〉

К чему принуждать моего воспитанника всегда иметь под ногами бычью кожу? Что за беда, если его собственная может при случае служить ему подошвой? 〈...〉

Нельзя научиться хорошо судить о протяженности и величине тел, не научившись вместе с тем распознавать фигуры их и даже воспроизводить их. 〈...〉

Дети, великие подражатели, все пробуют рисовать; я хотел бы, чтобы и мой воспитанник занимался этим искусством, не ради самого именно искусства, а ради приобретения верного глаза и гибкости в руке. 〈...〉

Я сказал, что геометрия была бы не под силу детям; но в этом виноваты мы. Мы не чувствуем того, что их метода не наша: что для нас становится искусством рассуждать, то для них должно быть только искусством видеть. Вместо того чтобы давать им нашу методу, нам лучше было бы перенять их методу. ⟨...⟩

Начертите точные фигуры, соединяйте их, накладывайте одну на другую, рассматривайте отношения их; идя от наблюдения к наблюдению, вы найдете тут всю элементарную геометрию, не прибегая ни к определениям, ни к задачам и ни к каким другим формам доказательства, кроме простого наложения фигур. ⟨...⟩

Учите ребенка говорить ровно, ясно, хорошо выговаривать, произносить точно и без аффектации, различать грамматическое и просодическое ударения и следить за ними, говорить всегда настолько громко, чтобы его слышали, но никогда не возвышать голоса больше, чем нужно, что является обычным недостатком детей, воспитанных в коллежах: во всякой вещи — ничего излишнего!

Точно так же и в пении: сделайте голос его верным, ровным, гибким, звучным, ухо — чувствительным к такту и гармонии, но ничего больше. Музыка подражательная и театральная не по его летам; я не желал бы даже, чтобы он пел со словами; если же он захотел бы этого, я постарался бы сочинить нарочно для него песенки, занимательные для его возраста и столь же простые, как и его идеи.

Понятно, что, если я так мало спешу учить его чтению письма, я еще менее буду спешить учить его чтению музыки. Оградим его мозг от всякого слишком трудного внимания и не будем торопиться пригвождать его ум к условным знакам.

Но когда я предоставляю себе ребенка — десяти или двенадцати лет — здорового, крепкого, хорошо для своего возраста развившегося, он не возбуждает во мне ни одной идеи, которая не была бы приятна, — ни в настоящем, ни относительно будущего: я вижу его кипучим, живым, воодушевленным, свободным от гнетущей заботы, от утомительной и тяжелой предусмотрительности, всецело отдавшимся своему действительному существованию и наслаждающимся такой полнотой жизни, что она как бы хочет распространиться и вне его. Я вижу его впереди, в другом возрасте, вижу упражняющим чувство, ум, силы, которые со дня на день развиваются и каждую минуту дают о себе знать все новыми и новыми признаками; я созерцаю его ребенком, и он мне нравится; его горячая кровь как бы вновь согревает мою; мне думается, что я живу его жизнью, и жизненность его делает снова меня молодым.

Бьют — и какая перемена! В один момент взгляд его омрачается, веселость исчезает; прости — радость, прости — резвые игры! Строгий и сердитый человек берет его за руку, важно говорит ему: «Идите, сударь» — и уводит его. В комнате, куда они входят, я вижу книги. Книги! Какое печальное для его возраста убранство! Бедный ребенок предоставляет увлечь себя, бро-

сает взгляд сожаления на все окружающее, замолкает и уходит с глазами, полными слез, которых он не смеет проливать, с сердцем, полным вздохами, которых не смеет испускать. ⟨...⟩

Он достиг детской зрелости, он жил жизнью ребенка, он не покупал своего совершенства ценой своего счастья; напротив, они содействовали одно другому. Приобретши весь разум своего возраста, он был счастлив и свободен, насколько позволяла его физическая организация. Если роковая коса скосит в лице его цвет наших надежд, нам не придется оплакивать сразу и жизнь его, и смерть, мы не обострим своей печали воспоминанием о страданиях, которые ему причинили; мы скажем себе: «По крайней мере он наслаждался своим детством; мы ничего не заставили его потерять из того, что дала ему природа».

Великое неудобство этого первоначального воспитания в том, что оно понятно лишь для людей дальновидных и что глаза дюжинные видят в ребенке, воспитанном с такой заботливостью, лишь шалуна. Наставник больше думает о своем интересе, чем об интересе своего ученика; он старается доказать, что не теряет понапрасну времени и недаром берет деньги, которые ему платят; он снабжает его такими познаниями, которые, как товар лицом, можно выставить напоказ, когда захочешь; неважно, полезно ли то, чему он учит, лишь бы это было видным. Без разбора, без толку, он набивает его память сотнями пустяков. Хотят проэкзаменовать ребенка — заставляют его развернуть свой товар; он его раскладывает — все довольны, затем он завертывает снова свой тюк и уходит. Мой воспитанник не настолько богат, у него нет тюка, чтобы развернуть напоказ, ему нечего показывать, кроме себя самого. А ребенка, как и взрослого, не разглядишь в одну минуту. Где те наблюдатели, которые умеют одним взглядом схватить черты, его характеризующие? Есть такие, но их мало, а на сто тысяч отцов такого не найдется ни одного. ⟨...⟩

КНИГА III[30]

Хотя вся первая пора жизни вплоть до юности есть пора слабости, но есть момент в течение этого первого возраста, когда благодаря тому, что возрастание сил превзошло рост потребностей, подрастающее живое существо, абсолютно пока еще слабое, делается относительно сильным. Так как потребности его еще не все развились, то его наличных сил более чем достаточно для удовлетворения имеющихся потребностей. Как человек оно было бы очень слабым; как дитя оно очень сильно.

Откуда происходит слабость человека? От неравенства между его силой и желаниями. Страсти именно делают нас слабыми, потому что для их удовлетворения требовалось бы более сил, нежели дала нам природа. Сокращайте, значит, желания: это все равно, что увеличивать свои силы; кто может больше, чем жела-

ет, у того есть остаток их; он, несомненно, существо очень сильное. Вот третья ступень в развитии детства — о ней теперь я и буду говорить. Я продолжаю называть ее детством за неимением выражения, более пригодного для обозначения ее; этот возраст приближается к юношескому, но не является еще возрастом зрелости.

В двенадцать или тринадцать лет силы ребенка развиваются гораздо быстрее потребностей. Самая сильная из последних, самая страшная не дает еще себя чувствовать; самый орган ее остается в состоянии несовершенства и только тогда способен выйти из него, когда его принудит к этому воля. Будучи мало чувствительным к суровостям климата и времен года, ребенок безнаказанно бравирует этим, его зарождающийся жар заменяет ему платье; аппетит заменяет приправу: все, что может питать, пригодно для этого возраста; захочется спать ему — он растягивается на земле и спит; он всюду видит себя окруженным всем тем, что ему необходимо; ни одна воображаемая потребность не мучит его; мнение света бессильно над ним; его желания не идут дальше того, что можно забрать руками; он не только может удовлетворить сам себя, но у него силы даже больше, чем нужно; это единственное время в его жизни, когда возможно подобное состояние. ⟨...⟩

Этот промежуток, когда индивидуум может больше, чем желает, хотя и не представляет собою поры наибольшей абсолютной силы, есть, как я уже сказал, пора наибольшей относительной силы. Это самое драгоценное время жизни — время, которое приходит только раз; оно очень кратко и тем более кратко, что, как увидим впоследствии, именно этому времени и важно дать хорошее употребление.

Что же ребенку делать с этим избытком способностей и сил, который теперь у него налицо, но которого не будет в другом возрасте? Он постарается употребить его на занятия, которые могли бы ему в случае нужды принести пользу; он перенесет, так сказать, на будущее излишек своего теперешнего бытия; сильный ребенок приготовит запасы для слабого взрослого; но он устроит свои склады не в сундуках, которые могут у него украсть, и не в титулах, которые нужны ему: чтобы действительно обладать своим приобретением, он поместит его в своих руках, в голове, в самом себе. Вот, значит, время для работ, образования, учения, и заметьте, что не я произвольно делаю этот выбор: его указывает сама природа.

Человеческий разум имеет свои пределы, и один человек не только не может знать всего, но не может даже целиком знать то немногое, что знают другие люди. Так как противоположное всякому ложному положению есть истина, то число истин неисчерпаемо, как и число заблуждений. Нужен, значит, выбор относительно вещей, которые следует преподавать, и времени, пригодного для изучения их. Из знаний, которые нам под силу, одни ложны, другие бесполезны, третьи служат пищей для высокоме-

рия того, кто ими обладает. Только те немногие знания, которые действительно содействуют нашему благосостоянию, и достойны поисков за ними умного человека, а следовательно, и ребенка, которого хотят сделать таковым. Надлежит знать не то, что есть, но только то, что полезно.

Из этого небольшого числа нужно исключить в данном случае еще те истины, для понимания которых нужен ум, вполне уже сформировавшийся, затем истины, предполагающие знание людских отношений, которого ребенок не может приобрести, и те, которые хотя сами по себе правильны, но располагают неопытную душу к ложному мышлению о других предметах.

Итак, мы очертили себе самый маленький кружок по сравнению с действительностью; но какую все еще огромную сферу представляет этот кружок, если мерить по детскому уму! ⟨...⟩

Успехи ребенка в геометрии могут вам служить опытом и известного рода мерой для суждения о развитии его разумения; но как скоро он может различать, что полезно и что нет, требуется много осторожности и искусства для того, чтобы вести его к занятиям умозрительным. ⟨...⟩ Смотрите, как мы постепенно приближаемся к понятиям моральным, которыми определяется добро и зло. До сих пор мы знали только закон необходимости; теперь мы обращаем внимание на то, что полезно; скоро мы дойдем до того, что прилично и хорошо.

Один и тот же инстинкт одушевляет различные способности человека. За деятельностью тела, стремящегося к развитию, следует деятельность ума, который ищет знаний. Сначала дети только подвижны, затем они становятся любопытными; и это любопытство, хорошо направленное, есть двигатель возраста, до которого мы дошли теперь. Станем всегда различать наклонности, порождаемые природой, от тех, которые порождаются людским мнением. Есть жажда знания, которая основана лишь на желании слыть за ученого; есть и другая, которая рождается от естественного для человека любопытства по отношению ко всему, что может его интересовать — вблизи или издали. Врожденное стремление к благосостоянию и невозможность вполне удовлетворить это стремление заставляют человека беспрестанно изыскивать новые средства для содействия ему. Такова первая основа любознания; это естественное для человеческого сердца влечение, но развитие его совершается лишь пропорционально нашим страстям и нашим познаниям. Представьте себе философа, сосланного на необитаемый остров со своими инструментами и книгами и уверенного, что он проведет там одиноко остаток своих дней: он не станет уже хлопотать о системе мира, о законах притяжения, о дифференциальном исчислении; он, быть может, во всю жизнь не откроет ни одной книги; но он ни в каком случае не преминет обойти до последнего уголка свой остров, как бы ни был он велик. Выкинем же из наших первых занятий и те познания, стремление к которым не оказывается естественным для человека, и ограничимся теми, к которым влечет нас инстинкт. ⟨...⟩

Преобразуем ощущения свои в идеи, но не будем сразу перескакивать от предметов чувственно воспринимаемых к предметам умственным, с помощью первых мы и должны дойти до вторых. При первоначальной работе ума чувства пусть будут всегда нашими руководителями: не нужно иной книги, кроме мира; не нужно иного наставления, кроме фактов. Читающий ребенок не думает, он только и делает, что читает; он не учится, а учит слова.

Сделайте вашего ребенка внимательным к явлениям природы, и вы скоро сделаете его любознательным; но, чтобы поддерживать в нем любознательность, не торопитесь никогда удовлетворять ее. Ставьте доступные его пониманию вопросы и предоставьте ему решить их. Пусть он узнает не потому, что вы ему сказали, а потому, что сам понял; пусть он не выучивает науку, а выдумывает ее. Если когда-нибудь вы замените в его уме рассуждение авторитетом, он не будет уже рассуждать: он станет лишь игрушкой чужого мнения.

Вы хотите обучать этого ребенка географии и отправляетесь за глобусами, земными и небесными, за картами; сколько инструментов! К чему все эти представления? Почему не показываете ему прежде всего самый предмет, чтобы он по крайней мере знал, о чем вы ему говорите? ⟨...⟩

Не держите перед ребенком речей, которых он не может понять. Прочь описания, прочь красноречие, прочь образы и поэзию! Теперь дело не в чувствовании или вкусе. Продолжайте быть ясным, простым и холодным; скоро, скоро придет пора взяться за иной язык.

Воспитанный в духе наших правил, привыкший извлекать все орудия из самого себя и прибегать к помощи другого в том лишь случае, когда сознает свое бессилие, ребенок долго и молча станет рассматривать каждый новый предмет, который увидит. Он вдумчив, но не любит расспросов. Довольствуйтесь поэтому тем, чтобы представлять ему вовремя предметы; затем, когда увидите, что его любознательность достаточно возбуждена, задайте ему какой-нибудь лаконичный вопрос, который навел бы его на путь к решению. ⟨...⟩

Чтобы ребенок привык к внимательности и чтобы его сильно поражала какая-нибудь ощутительная истина, для этого нужно, чтобы она несколько дней тревожила его, прежде чем он ее откроет. Если он этим путем недостаточно постигает ее, есть средство сделать ее еще более ощутительной: нужно перевернуть вопрос. ⟨...⟩

Вообще, только тогда вещь заменяйте знаком, когда вам невозможно показать ее; ибо знак поглощает внимание ребенка и заставляет его забывать о вещи, им представляемой. ⟨...⟩

Мы никогда не умеем поставить себя на место детей; мы не входим в их идеи, а преподносим им наши собственные, и следя всегда лишь за нашими собственными рассуждениями, с помощью последовательного сцепления истин набиваем голову их лишь нелепостями и заблуждениями.

Спорят, что выбрать — анализ или синтез — при изучении наук. Не всегда необходимо делать выбор. Иной раз при одних и тех же исследованиях можно и разлагать, и слагать, можно и руководить ребенком методом поучающим, но так, чтобы ему казалось, что он делает только анализ. В этом случае оба метода, одновременно применяясь, могут служить друг для друга доказательством. Отправляясь сразу от двух противоположных пунктов и не подозревая, что совершает один и тот же путь, ребенок будет совершенно изумлен встречей, и это изумление может быть только приятным. Я хотел бы, например, приняться за географию с этих двух концов и к изучению обращения земного шара присоединить измерение частей его начиная с того места, где живем. ⟨...⟩

⟨...⟩ ребенком нужно, конечно, несколько руководить, но руководить очень мало, незаметным для него образом. Если он ошибается, оставьте его в покое, не исправляйте ошибок, ждите молча, пока он сам не будет в состоянии увидеть их и исправить, или, самое большее, приведите при удобном случае какую-нибудь выкладку, которая дала бы ему заметить свой промах. Если б он никогда не ошибался, он так хорошо не научился бы. ⟨...⟩

Помните всегда, что задача моего образования не в том, чтобы преподать ребенку много вещей, но в том, чтобы допускать в его мозг лишь идеи правильные и ясные. Если б он ничего не знал, мне горя мало, лишь бы он не заблуждался, и я для того только влагаю ему в голову истины, чтобы гарантировать его от заблуждений, которые он приобрел бы вместо этих истин. Разум, способность суждения приходит медленно, предрассудки же прибегают толпою; от них-то и нужно его предохранить. ⟨...⟩

В первый возраст времени было много: мы старались больше терять его, из опасения, чтобы оно не оказалось дурно употребленным. Здесь совершенно наоборот: у нас не хватает времени на то, чтобы сделать всё, что было бы полезно. Помните, что страсти приближаются, а как только они постучатся в дверь, ваш воспитанник устремит на них уже всё свое внимание. Мирный возраст разумения столь краток, так быстро проходит и столько должен выполнить необходимых задач, что было бы безумием думать, что его хватит на то, чтобы сделать ребенка ученым. Вопрос не в том, чтобы преподать ему науки: нужно лишь зародить в нем вкус, чтобы он полюбил их, и дать ему методы, чтобы он мог изучать, когда вкус этот лучше разовьется. В этом, без сомнения, состоит основной принцип всякого хорошего воспитания.

Теперь пора также мало-помалу приучать ребенка к тому, чтобы он умел сосредоточивать внимание на одном и том же предмете; но это внимание должно поддерживаться не принуждением, а непременно удовольствием или желанием; нужно прилагать всю заботу, чтобы оно не утомляло ребенка и не доходило до скуки. Будьте же всегда настороже и, что бы там ни было, бросайте всё, прежде чем он станет скучать, ибо не так важно, чтобы он учился, как то, чтобы он ничего не делал против желания.

Если он сам обращается к вам с вопросами, отвечайте столько,

сколько нужно для того, чтобы питать в нем любопытство, а не пресыщать его; а главное — если видите, что он вместо расспросов с целью научиться чему-нибудь, начинает молоть вздор и засыпать вас глупыми вопросами, то немедленно остановитесь и будьте уверены, что он не интересуется уже вещью, а только стремится подчинить вас своим запросам. Нужно обращать больше внимания на мотив, заставляющий его говорить, чем на слова, им произносимые. Это предостережение, до сих пор не столь нужное, приобретает крайнюю степень важности, лишь только ребенок начинает рассуждать. 〈...〉

Всякий человек хочет быть счастливым; но для достижения счастья нужно прежде всего знать, что такое счастье. Счастье естественного человека так же просто, как и его жизнь: оно состоит в отсутствии страдания; здоровье, свобода, достаток в необходимом — вот в чем оно заключается. Счастье нравственного человека — нечто иное; но не о нем здесь речь. Я не перестану никогда повторять, что только чисто физические предметы могут интересовать детей, в особенности таких, в которых не пробудили тщеславия и которых не заразили заранее ядом предрассудков.

Когда, не испытывая еще нужд, дети уже предвидят их, то разумение их, значит, уже очень развито: они начинают узнавать цену времени. В таком случае следует приучать их направлять свои занятия на предметы полезные, но эта польза должна быть ощутимой для их возраста и доступной их пониманию. Всего, что связано с нравственным порядком и знанием общества, нужно избегать в эту раннюю пору, потому что они не в состоянии понять этого. Нелепо требовать от них прилежания, если им только намекают неопределенно, что это-де служит для их блага, а сами они не знают, каково это благо, если их уверяют, что они извлекут из этого пользу, когда станут взрослыми, а сами они нисколько в настоящее время не интересуются этой мнимой пользой, не будучи в состоянии понять ее.

Пусть ребенок ничего не делает на слово: для него хорошо только то, что он сам признает таковым. Заставляя его постоянно обгонять свое понимание, вы думаете, что пускаете в дело предусмотрительность, а на самом деле вам ее недостает. 〈...〉

Ребенок знает, что он создан для того, чтобы стать взрослым; все понятия, которые он может иметь о состоянии взрослого человека, являются для него предметом знания; но он должен оставаться в абсолютном невежестве относительно тех идей об этом состоянии, которые ему не под силу. Вся моя книга есть не что иное, как непрерываемое доказательство этого принципа воспитания.

Как скоро мы добились того, что воспитанник наш усвоил идею, соединенную со словом «полезный», мы имеем новое важное средство для управления им: слово это сильно поражает его, потому что он понимает его только в применении к своему возрасту и ясно видит, что здесь дело касается его настоящего благосостояния. На ваших детей это слово не действует, потому что вы не

заботились дать им понятие о пользе, доступное их уму, и потому что, раз другие обязаны всегда доставлять им то, что полезно для них, они сами не имеют уже нужды помышлять об этом и не знают, что такое польза.

На что это нужно? Вот слова, которые отныне делаются священными, решающими разногласие между ним и мною во всех действиях нашей жизни; вот вопрос, который с моей стороны неизменно следует за всеми его вопросами и служит уздой для тех многочисленных, глупых и скучных расспрашиваний, которыми дети, без устали и пользы, утомляют всех окружающих — скорее с целью проявить над ними некоторого рода власть, чем извлечь из этого какую-нибудь пользу. Кому внушают, как наиболее важный урок, желание знать только полезное, тот вопрошает, подобно Сократу; он не задает ни одного вопроса, не давши себе в нем отчета, которого, как он знает, потребуют от него прежде, чем разрешить вопрос.

Смотрите, какое могущественное средство действовать на воспитанника даю я в ваши руки. Не зная оснований ни для одной вещи, он почти осужден молчать, когда вам угодно; и наоборот, какое огромное преимущество имеете вы в своих познаниях и опытности, чтобы он, в свою очередь, и вам задавал его; вы должны рассчитывать, что впоследствии на всякое ваше предложение и он, по вашему примеру, не преминет возразить: «А на что это нужно?»

Здесь, быть может, самая опасная западня для воспитателя. Если вы на вопрос ребенка из желания отделаться от него приведете хоть один довод, которого он не в состоянии понять, то, видя, что вы в рассуждениях основываетесь не на его идеях, а на своих собственных, он будет считать все сказанное вами пригодным для вашего, а не его возраста; он перестанет вам верить — и тогда всё погибло. Но где тот наставник, который согласится стать в тупик и сознаться в своей вине перед учеником? Все считают своей обязанностью не сознаваться даже в том, в чем виноваты. Что же касается меня, то моим правилом будет сознаваться даже в том, в чем я неповинен, если мне невозможно будет привести доводов, доступных пониманию ребенка; таким образом, поведение мое, всегда ясное на его взгляд, никогда не будет для него подозрительным, и, предполагая в себе ошибки, я сохраню для себя больше влияния, нежели другие, скрывающие свои ошибки.

Прежде всего, вы должны хорошо помнить, что лишь в редких случаях вашей задачей будет указывать, чтó он должен изучать: это его дело — желать, искать, находить; ваше дело — сделать учение доступным для него, искусно зародить в нем это желание и дать ему средства удовлетворить его. Отсюда следует, что вопросы ваши должны быть не многочисленными, но строго выбранными; а так как ему приходится чаще обращаться к вам с вопросами, чем вам к нему, то вы всегда будете более обеспечены и чаще будете иметь возможность сказать ему: «А на что тебе нужно знать то, о чем ты спрашиваешь меня?»

Далее, так как важно не то, чтобы он учился тому или иному,

а то, чтобы он хорошо понимал, чему учится и на что это ему нужно, то, как скоро вы не можете дать пригодного для него разъяснения по поводу сказанного вами, не давайте лучше никакого. Скажите ему без зазрения совести: «Я не могу дать тебе удовлетворительного ответа: я ошибся. Оставим это». Если наставление ваше было действительно неуместным, то не беда отказаться от него совсем; если же нет, то при небольшом старании вы скоро найдете случай сделать заметной для ребенка полезность этого наставления. ⟨...⟩

Я буду говорить ему о пользе путешествий, о выгодах торговли, о произведениях, свойственных каждому климату, о нравах различных народов, об употреблении календаря, о важности для земледелия вычислений продолжительности времен года, об искусстве мореплавания, о способе находить направление среди моря и точно следовать своему пути, не зная, где находишься. Политика, естественная история, астрономия, даже мораль и международное право войдут в мое объяснение, чтобы дать моему воспитаннику высокое понятие о всех этих науках и внушить сильное желание изучить их. Когда я выскажу все, у меня будет настоящая выставка педанта, из которой ребенок не усвоит ни одной мысли. У него, как и прежде, будет большая охота спросить у меня, для чего нужно умение ориентироваться, но он не посмеет — из опасения рассердить меня. Он найдет более выгодным притворяться, что понимает все то, что принудили его выслушать. Вот как ведется образцовое воспитание.

Но наш Эмиль, которого воспитывают более грубо и в которого мы с таким трудом влагаем туго воспринимаемую понятливость, совершенно не станет слушать всего этого. После первого же непонятного ему слова он убежит, начнет резвиться по комнате и оставит разглагольствовать меня одного. Поищем решения более грубого: мой научный аппарат никуда для него не годится.

Мы наблюдали местоположение леса к северу от Монморанси[31], когда он перебил меня своим докучливым вопросом: «На что это нужно?» — «Ты прав, — сказал я ему, — подумаем об этом на досуге; и если найдем, что это занятие ни на что не пригодно, не станем за него браться; ведь у нас немало и полезных развлечений». Мы переходим к другому делу, а о географии во весь день не заводим уже и речи.

На другой день утром я предлагаю ему прогуляться до завтрака; он идет с величайшей охотой: бегать дети всегда готовы, а у этого проворные ноги. Мы забираемся в лес, проходим луга, путаемся и уже не знаем, где находимся; когда приходится идти домой, не можем найти дороги. Время идет, становится жарко; мы голодны; мы торопимся, блуждаем попусту из стороны в сторону; кругом видим только рощи, каменоломни, равнины — и ни одной приметы для распознавания местности! Изнемогая от жары, совершенно усталые и голодные, мы, чем больше бегаем, тем больше запутываемся. Наконец, мы садимся, чтобы отдохнуть и обсудить положение. Эмиль — если предположить, что он воспитан, как и

всякий другой ребенок, — не рассуждает, а плачет, он не знает, что мы у самых ворот Монморанси и что только лесок скрывает его от нас; но этот перелесок для Эмиля — целый лес: человек его роста может схорониться в кустах.

После нескольких минут молчания я говорю ему с неспокойным видом: «Как же нам быть, дорогой Эмиль? Как выйти отсюда?»

Эмиль *(весь в поту и горько плачет)*

Я ничего не знаю. Я устал; мне хочется есть, пить; я не могу дальше идти.

Жан-Жак

А я разве в лучшем положении? Неужели, думаешь, я пожалел бы слез, если бы можно было ими завтракать? Не плакать следует: нужно распознать местность. Посмотри на свои часы. Который час?

Эмиль

Уже полдень, а я ничего не ел...

Жан-Жак

Правда... уже полдень, и я ничего не ел.

Эмиль

О, как вы, должно быть, голодны!

Жан-Жак

Беда в том, что обед не придет сюда ко мне. Теперь полдень — как раз тот час, в который мы вчера наблюдали из Монморанси положение леса. Вот если бы мы могли точно так же и из лесу наблюдать положение Монморанси!..

Эмиль

Да... но вчера мы видели лес, а отсюда города не видно.

Жан-Жак

В том-то и беда... Вот если бы мы могли, не видя города, найти его положение!..

Эмиль

Милый мой!..

Жан-Жак

Мы, кажется, говорили, что лес находится...

Эмиль

К северу от Монморанси.

Жан-Жак

Следовательно, Монморанси должно быть...

Эмиль

К югу от леса.

Жан-Жак

У нас есть средство отыскать север в полдень.

Эмиль

Да, по направлению тени.

Жан-Жак

А юг?

Эмиль

Как тут быть?

Жан-Жак

Юг противоположен северу.

Эмиль

Это верно... стоит только поискать направление, противоположное тени. Ах, вот юг, здесь юг! Наверное, Монморанси в этой стороне; пойдем в эту сторону.

Жан-Жак

Ты, может быть, прав; пойдем по этой тропинке через лес.

Эмиль *(хлопает в ладоши и радостно вскрикивает)*

Ах, я вижу Монморанси! Вот оно прямо перед нами, совсем на виду! Идем завтракать, обедать, бежим скорей! Астрономия на что-нибудь да годится.

Заметьте, что если он и не скажет этой последней фразы, то все-таки подумает об этом: нужды нет, лишь бы не я ее сказал. Во всяком случае будьте уверены, что он всю жизнь не забудет урока этого дня, меж тем как, если бы я ограничился тем, что преподнес бы ему все это в его же комнате, речь моя на другой день была бы забыта. Нужно высказываться, насколько можно, в действиях, а словами говорить лишь то, чего не умеем сделать.

Читатель, конечно, не предполагает, что я такого низкого мнения о нем, что стану приводить примеры на каждый вид занятий; но, о чем бы ни шла речь, я всеми силами должен убеждать воспитателя хорошо соразмерять свои доводы со способностью воспитанника; ибо — повторяю еще раз — беда не в том, что он не понимает, а в том, что он считает себя понимающим. ⟨...⟩

Не указывайте ребенку ничего такого, чего он не мог бы видеть. Пока человечество еще чуждо ему, не будучи в состоянии возвысить его до положения взрослого, низводите для него взрослого до положения ребенка. Помышляя о том, что может быть полезным для него в другом возрасте, говорите ему лишь о том, пользу

чего он видит в настоящий момент. Впрочем, избегайте сравнений с другими детьми: не нужно соперников, не надо конкурентов даже в беге, коль скоро ребенок начинает рассуждать; по моему мнению, во сто раз лучше не учиться вовсе, чем учиться из-за одной зависти или тщеславия. Я буду только ежегодно отмечать сделанные им успехи, я буду сравнивать их с успехами последующего года. 〈...〉

Я ненавижу книги: они лишь учат говорить о том, чего не знаешь. 〈...〉

Нет ли средства сблизить всю массу уроков, рассеянных в стольких книгах, свести их к одной общей цели, которую легко было бы видеть, интересно проследить и которая могла бы служить стимулом даже для этого возраста? Если можно изобрести положение, при котором все естественные потребности человека обнаруживались бы ощутительным для детского ума способом и средства удовлетворить эти самые потребности развивались бы постепенно, с одной и той же легкостью, то живая и простодушная картина этого положения должна служить первым предметом упражнения для воображения ребенка.

Пылкий философ, я уже вижу, как зажигается твое собственное воображение. Не трудись понапрасну: положение это найдено, оно описано и — не в обиду будь сказано — гораздо лучше, чем описал бы ты сам, по крайней мере с бóльшим правдоподобием и простотой. Если уж нам непременно нужны книги, то существует книга, которая содержит, по моему мнению, самый удачный трактат о естественном воспитании. Эта книга будет первой, которую прочтет Эмиль; она будет долго составлять всю его библиотеку и навсегда займет в ней почетное место. Она будет текстом, для которого все наши беседы по естественным наукам будут служить лишь комментарием. При нашем движении вперед она будет мерилом нашего суждения; и пока не испортится наш вкус, чтение этой книги всегда нам будет нравиться. Что же это за чудесная книга? Не Аристотель ли, не Плиний[32] ли, не Бюффон ли?[33] Нет. Это «Робинзон Крузо»[34].

Робинзон Крузо на своем острове — один, лишенный помощи себе подобных и всякого рода орудий, обеспечивающий, однако, себе пропитание и самосохранение и достигающий даже некоторого благосостояния — вот предмет, интересный для всякого возраста, предмет, который тысячью способов можно сделать занимательным для детей. Вот каким путем мы осуществляем необитаемый остров, который служил мне сначала для сравнения. Конечно, человек в этом положении не есть член общества; вероятно, не таково будет положение Эмиля; но все-таки по этому именно положению он должен оценивать и все другие. Самый верный способ возвыситься над предрассудками и сообразоваться в своих суждениях с истинными отношениями вещей — это поставить себя на место человека изолированного и судить обо всем так, как должен судить этот человек сам о своей собственной пользе.

Роман этот, освобожденный от всяких пустяков, начинающий-

ся с кораблекрушения Робинзона возле его острова и оканчивающийся прибытием корабля, который возьмет его оттуда, будет для Эмиля одновременно и развлечением, и наставлением в ту пору, о которой идет здесь речь. Я хочу, чтобы у него голова пошла кругом от этого, чтобы он беспрестанно занимался своим замком, козами, плантациями; чтобы он изучил в подробности — не по книгам, а на самих вещах — всё то, что нужно знать в подобном случае; чтобы он сам считал себя Робинзоном, чтобы представил себя одетым в шкуры, с большим колпаком на голове, с большой саблей, во всем его странном наряде, исключая зонтика, в котором он не будет нуждаться. Я хочу, чтобы он задавался вопросами, какие принимать меры в случае недостатка того или иного предмета, чтобы он внимательно проследил поведение своего героя, поискал, не опустил ли тот чего, нельзя ли было сделать что-нибудь лучше, чтобы он старательно отметил его ошибки и воспользовался ими, чтобы при случае самому не делать подобных промахов; ибо будьте уверены, что он и сам захочет осуществить подобного рода поселок; это настоящий воздушный замок для того счастливого возраста, когда не знают иного счастья, кроме обладания необходимым и свободы.

Каким обильным источником является это увлечение для человека ловкого, который для того только и зарождает это увлечение в ребенке, чтобы извлечь из него пользу! Ребенок, торопясь устроить склад вещей на своем острове, проявит больше страсти к учению, чем учитель к преподаванию. Он захочет знать всё, что полезно для этого, и притом только полезно: вам не нужно будет руководить им, придется лишь сдерживать его. Впрочем, поспешим поселить его на этот остров, пока он ограничивает этим свои мечты о счастье; ибо близок день, когда если он захочет на нем жить, то жить не один, когда его ненадолго удовлетворит и Пятница, на которого он теперь не обращает внимания. ⟨...⟩

Вашей главной заботой должно быть устранение от ума вашего воспитанника всех понятий об общественных отношениях, недоступных для его разумения; но когда неразрывная связь знаний вынуждает вас показать ему взаимную зависимость между людьми, то вместо того, чтобы показывать ее с моральной стороны, обратите сначала все его внимание в сторону промышленности и механических искусств, которые делают людей полезными друг для друга. Водя его из мастерской в мастерскую, никогда не допускайте его ограничиваться одним наблюдением, без приложения своих рук к делу; пусть он выходит не раньше, чем узнает в совершенстве основы всякого производства или по крайней мере всего, что наблюдал. А для этого работайте сами, давайте всюду пример: чтобы сделать его мастером, будьте всюду подмастерьем и принимайте в расчет, что за час работы он выучит больше того, что запомнил бы после целого дня объяснений. ⟨...⟩

Что станет с вашими воспитанниками, если вы даете им возможность усвоить этот глупый предрассудок, если вы сами благоприятствуете ему, если они видят, например, что в мастерскую зо-

лотых дел мастера вы входите с бо́льшим почтением, чем в мастерскую слесаря? Какое суждение составится у них об истинном достоинстве искусств и о настоящей стоимости вещей, если они увидят, что цены, установленные прихотью, всюду находятся в противоречии с ценой, вытекающей из действительной полезности, что, чем дороже ценится вещь, тем меньше она стоит? С той же минуты, как вы дадите забраться в голову этим идеям, бросьте все остальное воспитание: против вашей воли они окажутся воспитанными, как и все прочие; четырнадцать лет забот пропали у вас даром.

Эмиль, заботясь о снабжении всем нужным своего острова, будет иначе смотреть на вещи. Робинзон гораздо более дорожил бы лавкой торговца скобяными товарами, чем всеми безделками Саида. Первый показался бы ему очень почтенным человеком, а второй — мелким шарлатаном. ⟨...⟩

Вы видите, что до сих пор я не говорил еще о людях с моим воспитанником; у него слишком много здравого смысла, чтобы слушать меня; его сношения со своими ближними не настолько еще ощутимы для него, чтобы он мог судить по самому себе о других. Он не знает иного человеческого существа, кроме самого себя, и даже очень еще далек от познания самого себя; но если у него мало суждений о своей личности, то по крайней мере суждения эти все правильны. Он не ведает, какое место занимают другие, но зато понимает свое место и умеет на нем держаться. Вместо законов социальных, которых он не может знать, мы опутали его цепями необходимости. Он пока еще не более как существо физическое — станем же обходиться с ним, как с таковым.

Все тела природы и все людские труды он должен оценивать по их видимому отношению к его собственной пользе, безопасности, самосохранению, благосостоянию. Таким образом, железо в его глазах должно быть гораздо ценнее золота, стекло ценнее алмаза. ⟨...⟩

Есть и другой порядок, не менее естественный и даже более разумный: искусства можно рассматривать по отношению к их взаимной необходимости друг для друга, ставя в первом ряду наиболее независимые и в последнем те, которые зависят от большого числа других. ⟨...⟩

Первым и наиболее почтенным из всех искусств является земледелие; на втором месте я поставил бы кузнечное искусство, на третьем — плотничье и т. д. Ребенок, не обольщенный еще обычными предрассудками, будет судить точно так же. Сколько важных размышлений по этому поводу извлечет наш Эмиль из своего «Робинзона»! Что подумает он, видя, что искусства совершенствуются не иначе, как подразделяясь и умножая до бесконечности число своих орудий? Он скажет себе: «Какая глупая страсть у людей к изобретательности! Подумаешь, что они боятся, как бы не пригодились им на что-нибудь руки и пальцы, — столько придумывают они орудий, чтобы обходиться без рук. Чтобы заниматься одним каким-нибудь искусством, они подчинили себе тысячи дру-

гих; целый город нужен для каждого работника. Что же касается меня и моего товарища, то наш гений заключается в нашей ловкости; мы приготовляем себе такие орудия, которые можно было бы всюду носить с собою. Все эти люди, столь гордые своими талантами в Париже, ничего не умели бы делать на нашем острове, и им пришлось бы у нас же учиться ремеслу».

Читатель, не ограничивай здесь своих наблюдений одним телесным упражнением, одною ловкостью рук нашего воспитанника; но рассмотри, какое мы даем направление детской любознательности; прими во внимание смышленость, дух изобретательности, предусмотрительность; посмотри, какую рассудительность хотим мы развить в нем. Во всем, что он увидит, во всем, что станет делать, он захочет узнать всё, он захочет дойти до корня; он ничего не станет допускать в виде предположения и откажется учиться тому, что требует предварительных познаний, которых у него нет еще; если он увидит, как делают пружину, ему захочется знать, как извлекли из рудника железо; если он увидит, как собирают составные части сундука, ему захочется знать, как было срублено дерево; если он работает сам, по поводу каждого орудия, которым пользуется, он не преминет спросить себя: «Если бы у меня не было этого орудия, как мне следовало бы поступить, чтобы приготовить подобное орудие или обойтись без него?» ⟨...⟩

Вступая в этот второй период, мы воспользовались избытком своих сил над потребностями, чтобы выйти из своих пределов; мы устремлялись на небеса, измеряли землю, отыскивали законы природы, — одним словом, мы исходили целый остров; теперь мы возвращаемся домой, незаметно приближаемся к своему жилищу. Какое счастье, что, входя, мы находим его еще не во власти врага, который угрожает нам и готовится им овладеть!

Что остается нам делать после того, как мы осмотрели все окружающее? Остается обратить в свою пользу всё, что можем присвоить себе, и воспользоваться своей любознательностью в видах своего благосостояния. Доселе мы запасались всякого вида орудиями, не зная, которые из них нам понадобятся. Наши орудия, бесполезные для нас, быть может, пригодятся другим; а может быть, и нам, в свою очередь, понадобятся чужие орудия. Таким образом, мы все выиграем от этой мены; но, чтобы произвести ее, нужно знать свои взаимные нужды, нужно, чтобы каждый знал, что имеют другие для его употребления и что он может предложить им взамен. ⟨...⟩

⟨...⟩ человек, который желал бы смотреть на себя как на существо изолированное, ни от чего не зависящее и удовлетворяющее само себя, неизменно был бы существом несчастным. Ему даже невозможно было бы существовать; находя всю землю покрытой «твоим» и «моим» и не имея ничего своего, кроме тела, откуда он возьмет средства для существования? Выходя из естественного состояния, мы этим самым принуждаем и ближних своих к тому же; никто не может пребывать в нем наперекор другим; желать оставаться в нем при невозможности это сделать — это

все равно что выйти из него, ибо первый закон природы — это закон самосохранения.

Таким-то образом мало-помалу образуются в уме ребенка идеи об общественных отношениях. ⟨...⟩ Мы приближаемся к эпохе кризиса, к веку революций. ⟨...⟩ Кто может ручаться вам за то, чем вы тогда станете? ⟨...⟩

Человек и гражданин, кто бы он ни был, не может предложить обществу иного имущества, кроме самого себя; все остальное его имущество уже принадлежит обществу, помимо воли его; и когда человек богат, то или он не пользуется богатством, или вместе с ним пользуется и публика. В первом случае он крадет у других то, чего лишает себя самого; во втором случае ничего не жертвует другим. Таким образом, общественный долг целиком остается на нем, пока он выплачивает его только своим добром. «Но мой отец, наживая его, служил обществу...» Пусть так: он уплатил свой долг, но не ваш. Вы больше должны другим, чем в том случае, если бы вы родились без состояния, потому что вы родились в благоприятных условиях. Несправедливо было бы, если бы сделанное для общества одним человеком освобождало другого от его собственного долга; ибо каждый, будучи сам весь в долгу, может платить лишь за себя самого, и ни один отец не может передать своему сыну права быть бесполезным для своих ближних; а между тем он это именно и делает, передавая сыну, как вы предлагаете, свои богатства, которые служат доказательством и наградой труда. Кто в праздности проедает то, чего сам не заработал, тот ворует это последнее, и рантье, которому государство платит за то, что он ничего не делает, в моих глазах почти не отличается от разбойника, живущего за счет прохожих. Вне общества, человек изолированный, никому ничем не обязанный, имеет право жить как ему угодно; но в обществе, где он живет по необходимости за счет других, он обязан уплатить трудом цену своего содержания; это правило без исключений. Труд, значит, есть неизбежная обязанность для человека, живущего в обществе. Всякий праздный гражданин — богатый или бедный, сильный или слабый — есть плут.

А из всех занятий, которые могут доставить человеку средство к существованию, ручной труд больше всего приближает его к естественному состоянию; из всех званий самое независимое от судьбы и людей — это звание ремесленника. Ремесленник зависит только от своего труда; он свободен — настолько же свободен, насколько земледелец есть раб, ибо последний зависит от своего поля, сборами с которого может овладеть другой. Неприятель, государь, сильный сосед, проигранная тяжба могут лишить его этого поля; с помощью этого поля его можно притеснять на тысячу ладов; но как только захотят притеснить ремесленника, он сейчас же готов в путь-дорогу: руки — при нем, и он уходит. Несмотря на то, земледелие есть первое ремесло человека: оно самое честное, самое полезное и, следовательно, самое благородное из всех, какими только может он заниматься. Я не твержу Эмилю: «Учись земледелию», — он уже знаком с ним. Все полевые работы ему

хорошо известны: с них именно он и начал, к ним же постоянно и возвращается. Итак, я говорю ему: «Возделывай наследие отцов твоих». Но если ты потеряешь это наследие или у тебя нет его, тогда что делать? Учись ремеслу.

«Ремесло — моему сыну! Сын мой — ремесленник! Сударь, подумали ли вы об этом?..» Я думал больше вас, сударыня: вы хотите довести его до того, чтобы он мог быть не чем иным, как лордом, маркизом, князем, а со временем, быть может, меньше, чем нулем; что же касается меня, я хочу наделить его рангом, которого он не может потерять, — рангом, который делал бы честь ему во все времена, — я хочу возвысить его до звания человека, и, что бы там вы ни говорили, у него в этом случае будет меньше равных по титулу, чем при тех титулах, которыми вы его наделите.

Буква убивает, дух оживляет. Дело не столько в том, чтобы научить ремеслу ради самого знания ремесла, сколько в том, чтобы победить предрассудки, выражающиеся в презрении к нему. Вам никогда не придется зарабатывать себе на пропитание. Ну, что ж? Тем хуже, тем хуже для вас! Но все равно — работайте по необходимости, работайте ради славы. Снизойдите до звания ремесленника, чтобы стать выше вашего звания. Чтобы подчинить себе эту судьбу и вещи, начните с того, чтобы стать независимым от них. Чтобы царствовать путем мнения, воцаритесь сначала над этим мнением.

Помните, что не таланта я требую от вас, а ремесла — настоящего ремесла, искусства, чисто механического, при котором руки работают больше головы, которое не ведет к богатству, но дает возможность обойтись без него. Я видел, как в домах, обитатели которых были далеки от всяких забот о насущном хлебе, отцы простирали свою предусмотрительность до того, что заботились не только дать детям образование, но и снабдить их такими познаниями, с помощью которых они могли б при случае добыть себе средства к жизни. Эти дальновидные отцы воображают, что делают нечто важное; но этим не сделано ничего, потому что ресурсы, которыми они думают снабдить своих детей, зависят от той самой судьбы, выше которой они хотят их поставить. Таким образом, при всех своих прекрасных талантах, если обладатель их не встречает обстоятельств благоприятных для того, чтобы пустить их в дело, он погибнет от нищеты, как и в том случае, если бы не имел ни одного из них. ⟨...⟩

Я решительно хочу, чтобы Эмиль обучался ремеслу. «Честному по крайней мере ремеслу», — скажете вы. Что значит это слово? Разве не всякое ремесло, полезное для общества, честно? Я не хочу, чтобы он был злотошвеем, или позолотчиком, или лакировщиком, как дворянин у Локка; я не хочу, чтобы он был музыкантом, комедиантом, сочинителем книг ⟨...⟩ За исключением этих и других, им подобных профессий, пусть он выбирает, какую хочет: я не намерен ни в чем стеснять его. Я предпочитаю, чтобы он был башмачником, а не поэтом, чтобы он мостил большие дороги, а не делал из фарфора цветы. Но, скажете вы, полицейские стражи

шпионы, палачи тоже полезные люди. От правительства зависит устроить, чтобы они не были полезными. Но оставим это... я был не прав: недостаточно выбрать полезное ремесло — нужно еще, чтобы оно не требовало от людей, им занимающихся, гнусных и несовместимых с человечностью свойств души. Итак, вернемся к первому слову — возьмемся за ремесло «честное»; но будем всегда помнить, что, где честность, там и полезность. ⟨...⟩

Вот в каком духе мы должны выбирать ремесла для Эмиля, или, лучше сказать, не нам следует делать выбор, а ему самому: так как внушенные ему правила поддерживают в нем естественное презрение к вещам бесполезным, то он никогда не захочет тратить время на труды, не имеющие никакой ценности, а он не знает иной цены вещам, кроме их действительной полезности; ему нужно такое ремесло, которое могло бы пригодиться Робинзону на его острове.

Наглядно знакомя ребенка с произведениями природы и искусства, возбуждая его любознательность и следуя за ним, куда она влечет его, мы имеем возможность изучить его вкусы, наклонности, стремления и подметить первый проблеск его дарования, если у него действительно есть дарование. Но общее заблуждение, от которого нужно и вас предостеречь, заключается в том, что действие случая приписывают силе таланта и за определившуюся склонность к тому или иному искусству принимают дух подражания, общий человеку и обезьяне, побуждающий их обоих машинально проделывать действия, которые видят, не зная хорошо, к чему это пригодно. Мир полон ремесленников и особенно артистов, не имеющих природной способности к тому искусству, которым занимаются и к которому родители привлекли их с малолетства, руководствуясь посторонними соображениями или будучи вовлечены в обман их видимым усердием, которое они проявили бы точно так же и ко всякому другому искусству, если бы встретились с ним раньше. Иной слышит бой барабана — и воображает себя генералом; другой видит, как строят, — и уж хочет быть архитектором. Всякого соблазняет ремесло, которым занимаются на его глазах, если только он считает его уважаемым. ⟨...⟩

Но, быть может, мы придаем здесь слишком большое значение выбору ремесла? Так как речь идет о ручном труде, то этот выбор для Эмиля — сущие пустяки, а выучка его наполовину уже закончена благодаря тем упражнениям, которыми мы доселе занимали его. Какое дело хотите дать ему? Он на всё готов: он уже умеет владеть заступом и мотыгой, умеет пользоваться токарным станком, молотком, рубанком, пилой; ему уже хорошо знакомы инструменты всех ремесел. Остается лишь приобрести достаточную быстроту и легкость в употреблении какого-нибудь из этих инструментов, и он сравняется с хорошими рабочими, их употребляющими; а у него в этом отношении есть большое преимущество перед всеми: он имеет ловкое тело, гибкие члены, так что без труда может принимать всякого рода положения и без усилия производить всякого рода продолжительные движения. Кроме

того, у него верные изощренные органы; ему уже знакома вся техника искусств. Чтобы уметь работать, как мастер своего дела, ему недостает только привычки, а привычка приобретается лишь временем. Какому же из ремесел, между которыми остается нам сделать выбор, посвятить столько времени, чтобы можно было приобрести в нем ловкость? Вот в чем весь вопрос.

Дайте мужчине ремесло, приличное его полу, а юноше — ремесло, приличное его возрасту; всякая профессия, сопряженная с сидячей жизнью в комнате, изнеживающая и расслабляющая тело, ему не нравится и не годится. Никогда мальчик сам не пожелает быть портным; нужно искусство, чтобы засадить за это женское ремесло пол, который не создан для него ⟨...⟩ Иглой и шпагой не сумеют владеть одни и те же руки. Будь я государем, я дозволил бы швейное и портняжное ремесло только женщинам и хромым, которые принуждены заниматься тем же, чем и женщины. Если предположить, что евнухи необходимы, то я нахожу, что восточные народы очень глупо поступают, создавая их нарочно. Почему они не довольствуются теми, которых создала природа, — той толпой вялых мужчин, которым природа изуродовала сердце? Они имели бы в них избыток в случае нужды. Всякий слабый, нежный, робкий мужчина осужден на сидячую жизнь; он создан, чтобы жить с женщинами или на их лад. Пусть занимается одним из ремесел, свойственных им, — в добрый час! А если уж непременно нужны настоящие евнухи, пусть определяют в это звание людей, которые позорят свой пол, принимая на себя обязанности для них неприличные. Их выбор указывает на ошибку природы; исправьте эту ошибку тем или иным способом — и вы поступите хорошо.

Я запрещаю своему воспитаннику ремесла нездоровые, но не те, которые трудны или даже опасны. Эти ремесла упражняют одновременно и силу, и мужество; они годны для одних мужчин, женщины не претендуют на них; как же после этого не стыдно мужчинам захватывать ремесла женщин?

Luctantur paucoe, comedunt coliphia paucoe,
Vos lanam trahitis, calathisgue peracta refertis Vellera...*[35].

Молодой человек, обнаружь в своей работе руку мужчины! Учись сильной рукой владеть топором и пилой, научись обтесывать бревно, взбираться на кровлю, прилаживать конек, укреплять его стропилами и перекладинами; затем кликни твою сестру помогать тебе в работе, как она звала тебя работать по канве.

Слишком многого требую и от своих любезных современников — я чувствую это, но меня невольно иной раз увлекает сила доводов. Если какой-нибудь человек стыдится работать на виду у всех, вооружившись скобелем и подпоясавшись кожаным фартуком, я вижу в нем лишь раба людского мнения, готового краснеть за хорошие поступки, коль скоро кто станет смеяться над честными людьми. Впрочем, уступим предрассудкам отцов во всем, что не мо-

* Juben[a]is]. Sat[irae], [II, § 3].

жет повредить рассудку детей. Чтобы почитать все полезные профессии, для этого нет нужды всеми ими заниматься; достаточно, если ни одну из них мы не станем ставить ниже себя. Когда можно выбирать, когда, кроме того, ничто не предрешает нашего выбора, то почему же нам при выборе профессий одного и того же достоинства не сообразоваться с приятностью, наклонностями, удобствами? Обработка металлов полезна и даже полезнее всех ремесел; однако же, если меня не побудит особая причина, я не заставлю вашего сына подковывать лошадей, делать замки, работать у горна; мне не хотелось бы видеть его в кузнице, в образе циклопа. Точно так же я не сделаю из него каменщика, а еще менее — башмачника. Необходимо, чтобы существовали все ремесла; но кто может делать выбор, тот должен обратить внимание на опрятность; ибо здесь людское мнение уже ни при чем: здесь выбор наш решается чувством. Наконец, мне не нравятся не нелепые профессии, в которых рабочие, не проявляя никакой изобретательности, почти как автоматы, упражняют свои руки вечно одной и той же работой; возьмем ткачей, чулочников, пильщиков камня — к чему на эти ремесла употреблять людей со смыслом? Тут машина водит другую машину.

Если хорошо обсудить все, то я скорее всего желал бы, чтобы моему воспитаннику пришлось по вкусу ремесло столяра. Оно опрятно, полезно; им можно заниматься дома; оно достаточно упражняет тело, требует от работника ловкости и изобретательности, и хотя форма произведений здесь определяется полезностью, но последняя не исключает изящества и вкуса.

Если же случится, что природные способности вашего воспитанника будут решительно направлены к наукам умозрительным, в таком случае я ничего не имел бы против того, чтобы дать ему ремесло, сообразное с его наклонностями; пусть он учится, например, делать математические инструменты, очки, телескопы и пр.

Когда Эмиль будет учиться ремеслу, я думаю учиться вместе с ним, ибо я убежден, что он лишь тому хорошо научится, что мы будем изучать вместе. Итак, мы оба поступим в учение и будем требовать, чтобы с нами обходились не как с господами, а как с настоящими учениками, не в шутку принявшими эту роль; почему бы нам не быть ими и взаправду? Царь Петр был плотником на верфи и барабанщиком в своих собственных войсках: уж не думаете ли вы, что этот государь был ниже вас по рождению или заслугам? Вы понимаете, что я говорю это не Эмилю, а именно вам, кто бы вы там ни были.

К несчастью, мы не можем проводить все свое время за верстаком. Мы не для того поступили в учение, чтобы стать рабочими, а для того, чтобы стать людьми; обучение же этому последнему ремеслу труднее и продолжительнее всякого другого. Как же нам быть? Неужели брать столярного мастера на час в день, как берут учителя танцев? Нет, в таком случае мы были бы не ремесленными учениками, но школьниками; а наша честолюбивая цель состоит не столько в том, чтобы научиться столярному ремеслу, сколько в том, чтобы поднять себя до звания столяра. Поэтому я держусь

того мнения, что нам следовало бы раз или два по крайней мере в неделю проводить у мастера целый день — вставать в один с ним час, прежде него приниматься за работу, за его же столом есть, работать по его указаниям и, поужинав с его семьей, если он окажет нам такую честь, возвращаться, если хотим, спать на наши жесткие постели. Вот каким образом изучают сразу несколько ремесел, вот как приучают к работе руки, не пренебрегая в то же время и другим учением.

Будем просты в своих хороших поступках. Постараемся не порождать тщеславия своими заботами побороть его. Гордиться победой над предрассудками — значит подчиняться им. Говорят, что, по старинному обычаю оттоманского дома, султан обязан заниматься ручными работами; а каждый знает, что произведения царственных рук не могут быть не чем иным, как образцами искусства. И вот он торжественно раздает эти образцы искусства вельможам Порты; а за работу платят сообразно званию работавшего. Если я вижу здесь зло, то не в этом мнимом вымогательстве: оно, напротив, служит ко благу. Принуждая вельмож делить с ним награбленное у народа, государь тем меньше будет непосредственно грабить народ. Это необходимое облегчение при деспотизме; без него не могло бы и существовать это ужасное правление.

Истинное зло здесь заключается в том понятии о собственном достоинстве, которое внушается подобным обычаем этому бедному человеку. Как царь Мидас[36], он видит, что всё, до чего он ни коснется, превращается в золото, но не замечает, какие вследствие этого растут у него уши. Чтобы сохранить уши Эмиля короткими, предохраним руки его от этого богатого таланта; пусть цена того, что он делает, зависит не от работника, а от самого произведения. Пусть судят о его работе не иначе, как по сравнению с работой хороших мастеров. Пусть его работа оценивается по самой работе, а не по тому, что она его. О том, что хорошо сделано, скажите: «Вот хорошая работа!» Но не добавляйте: «А кто это делал?» Если он сам говорит с гордым и самодовольным видом: «Это делал — я», то прибавьте холодно: «Ты или кто другой — это все равно, а работа во всяком случае хороша».

Добрая мать, особенно остерегайся лжи, которую тебе подготовляют. Если сын твой знает много вещей, не верь ничему, что он знает; если он имеет несчастье быть воспитанным в Париже и быть богачом, он пропал. Пока там будут ловкие артисты, он будет иметь все их таланты; но вдали от них он не будет уже иметь их. В Париже человек богатый знает всё; невеждой там бывает только бедняк. Эта столица полна любителей и особенно любительниц, которые исполняют свои произведения не хуже того, как Гильом[37] изобрел свои цвета. Я знаю два-три почтенных исключения среди мужчин, — может быть, их и больше; но я не знаю ни одного между женщинами и сомневаюсь, чтобы они были. Вообще, в искусствах имя приобретается таким же образом, как и в судейском звании; художником и судьей художников можно сделаться точно так же, как делаются доктором прав и судьей.

Таким образом, если бы раз было установлено, что знать ремесло — прекрасное дело, то дети ваши и, не учась, скоро бы научились ему: они выступали бы настоящими мастерами, как цюрихские советники. Для Эмиля вовсе не нужно этого церемониала. Ничего показного, и всегда — одна действительность! Пусть не толкуют о его знаниях — пусть он учится среди молчания. Пусть создает мастерское произведение и не слывет мастером; пусть выказывает себя работником не в титуле, а в работе своей.

Если до сих пор я говорил понятно, то читатель должен видеть, каким образом я вместе с привычкой к телесным упражнениям и ручной работе незаметно прививаю моему воспитаннику охоту к размышлению и обдумыванию, чтобы она служила противовесом лености, которая могла бы произойти от его равнодушия к людским суждениям и от безмятежности его страстей. Чтобы не быть таким лентяем, как дикарь, он должен работать, как крестьянин, и думать, как философ. Великая тайна воспитания заключается в умении так поставить дело, чтобы упражнения телесные и духовные всегда служили друг для друга отдохновением. 〈...〉

Итак, мы возвратились теперь к самим себе. Теперь ребенок наш готов перестать быть ребенком: он вошел в свое я. Теперь он более чем когда-либо чувствует узы необходимости, связывающей его с вещами. Начав с упражнения его тела и чувств, мы перешли потом к упражнению ума и суждения. Наконец, мы соединили употребление членов с применением способностей; мы создали существо действующее и мыслящее; чтобы закончить человека, нам остается только создать существо любящее и чувствительное, т. е. с помощью чувствования усовершенствовать разум. Но прежде чем перейти к этому новому строю вещей, бросим взгляд на тот, который мы покидаем, и посмотрим, насколько можно точнее, до каких пределов мы дошли.

Сначала наш воспитанник имел лишь ощущения, теперь у него есть идеи; прежде он только воспринимал чувствами, теперь он судит. Ибо из сравнения нескольких последовательных или одновременных ощущений и из составляемого о них суждения рождается некоторого рода смешанное или сложное ощущение, которое я называю идеей. 〈...〉

Наилучшим способом научиться судить хорошо является тот, который больше всего стремится упростить наши опыты и даже обходиться по возможности без них и при всем том не впадать в заблуждения. Отсюда следует, что после продолжительной поверки одного чувства другим можно еще научиться проверять каждое чувство с помощью его же самого, не прибегая к другому чувству; тогда каждое ощущение станет для нас идеей, и эта идея будет всегда соответствовать истине. Вот какого рода приобретениями пытался я наполнить этот третий период человеческой жизни. 〈...〉

Из этих объяснений, думаю, достаточно видно, какие успех сделал до сих пор ум моего воспитанника и по какому пути он дошел до этих успехов. 〈...〉

Я показываю ему путь к знанию, — правда, легкий, но длинный, неизмеримый, медленно проходимый. Я заставляю его сделать первые шаги, чтобы он знал, как выйти на него, но я не позволю ему идти далеко.

Принужденный учиться сам по себе, он пользуется своим разумом, а не чужим; ибо, кто не хочет уступать людскому мнению, тот не должен уступать и авторитету; а большая часть наших заблуждений зарождается не в нас самих, но переходит к нам от других. Результатом этого постоянного упражнения должна быть сила ума, подобная той силе тела, которая приобретается трудом и усталостью. Другое преимущество в том, что мы подвигаемся вперед лишь соразмерно со своими силами. Дух, равно как и тело, выносит лишь то, что может выносить. Когда, прежде чем уложить знания в памяти, мы усваиваем их путем разумения, то все, извлекаемое потом этим последним из памяти, принадлежит уже ему, меж тем как, обременяя память без ведома разумения, мы рискуем никогда не извлечь из нее ничего такого, что принадлежало бы разумению.

У Эмиля мало познаний, но те, какие есть у него, являются поистине его собственными; у него нет полузнаний. Среди небольшого числа вещей, которые он знает, и притом хорошо знает, самым важным является убеждение, что есть много такого, чего он не знает, и что со временем может знать, что еще больше таких вещей, которые знакомы другим людям, но которых он не будет знать во всю жизнь, что, наконец, есть бесконечное множество таких, которых ни один человек никогда не будет знать. У него ум всеобъемлющий, но не по сведениям, а по способности приобретать их — ум открытий, сметливый, готовый ко всему и, как говорит Монтень[38], если не просвещенный, то по крайней мере способный к просвещению. Для меня достаточно, чтобы он умел указать, «для чего это», во всем, что только делает, и доказать «почему» — во всем, чему только верит. Повторяю еще раз: цель моя не знание дать ему, но научить его приобретать в случае нужды это знание, ценить его как раз во столько, сколько оно стоит, и любить истину выше всего. С этой методой мало подвигаются вперед, но зато не делают ни одного бесполезного шага и не бывают никогда вынужденными отступать назад.

Эмиль обладает знаниями лишь в сфере естественных и чисто физических наук. История ему незнакома даже по имени; он не знает, что такое метафизика и мораль. Он знает существенные отношения человека к вещам, но ему не знакомо ни одно из нравственных отношений человека к человеку. Он плохо умеет обобщить идеи, создавать отвлечения. Он видит общие свойства у известного рода тел, но не рассуждает, что такое эти свойства сами по себе. Он ознакомился с отвлеченным пространством при помощи геометрических фигур, получил понятие об отвлеченной величине с помощью алгебраических знаков. Эти фигуры и знаки и служат для этих отвлечений опорой, на которую полагаются его чувства. Он старается познать не природу вещей, а только те отношения их, которые его интересуют. Всё чуждое себе он оценивает только по

отношению к себе самому, но зато эта оценка точная и верная. Прихоть, условность не играют в ней никакой роли. Он более дорожит тем, что ему более полезно, и, никогда не удаляясь от этого способа оценки, ничего не уступает людскому мнению.

Эмиль трудолюбив, воздержан, терпелив, тверд, исполнен мужества. Воображение его, ничем не воспламененное, никогда не преувеличивает опасностей; немного бедствий, к которым он чувствителен; он умеет страдать с твердостью, потому что не приучен спорить с судьбою. Что касается смерти, он еще хорошо не знает, что это такое; но, привыкнув беспрекословно подчиняться закону необходимости, он умрет, когда придет смертный час, без стенаний и сопротивления, а больше этого ничего и не позволяет нам природа в этот момент, всеми ненавидимый. Жить свободно и мало прилепляться сердцем к делам человеческим есть лучшее средство научиться умирать.

Одним словом, у Эмиля по части добродетели есть всё, что относится к нему самому. Чтобы иметь и социальные добродетели, ему недостает единственно знакомства с отношениями, требующими этих добродетелей; ему недостает единственно тех сведений, которые ум его вполне уже готов воспринять.

Он рассматривает самого себя без отношения к другим и находит приличным, чтобы и другие о нем не думали. Он ничего ни от кого не требует и себя считает ни перед кем и ничем не обязанным. Он одинок в человеческом обществе и рассчитывает только на самого себя. Он имеет право более всякого другого полагаться на самого себя, ибо он достиг всего, чем можно быть в его возрасте. У него нет заблуждений, а если есть, то лишь те, которые для нас неизбежны; у него нет пороков, кроме тех, от которых ни один человек не может уберечься. Его тело здорово, члены гибки, ум точен и незнаком с предрассудками, сердце свободно и без страстей. Самолюбие, первая и самая естественная из всех страстей, едва еще в нем пробудилось. Не смущая ничьего покоя, он прожил довольным, счастливым и свободным, насколько позволяла природа. Неужели, вы находите, что ребенок, достигший таким образом пятнадцатого года жизни, даром потерял предшествовавшие годы?[39]

КНИГА IV[40]

Как быстро мы проходим свое земное поприще! Первая четверть жизни протекла прежде, чем мы научились пользоваться жизнью; последняя четверть наступает уже после того, как мы перестали наслаждаться ею. Сначала мы не умеем жить, а вскоре затем не в состоянии жить; в промежутке же, разделяющем эти два крайних периода, бесполезных для нас, три четверти времени уходит на сон, труд, горе, принуждение — на всякого рода страдания. Жизнь коротка не потому, что недолго продолжается, а потому, что из этого незначительного времени нам почти ничего не остается на наслаждение ею. Как бы ни был далек момент смерти от момента рождения, жизнь все-таки слишком коротка, если этим промежут-

ком мы не сумели пользоваться.

Мы рождаемся, так сказать, два раза: раз — чтобы существовать, другой — чтобы жить; раз — как представители рода, другой — как представители пола. Кто на женщину смотрит как на несовершенного мужчину, тот, без сомнения, не прав; но внешняя аналогия говорит за него. До половой зрелости дети обоих полов ничем наружно не отличаются; то же лицо, та же фигура, тот же цвет кожи, тот же голос — всё одинаково; и девочки — дети, и мальчики — дети; для существ столь сходных достаточно одного общего названия. Самцы, у которых дальнейшее половое развитие встретило задержку, на всю жизнь сохраняют это сходство: они навсегда остаются взрослыми детьми; и женщины, не теряющие этого сходства, во многих отношениях всегда кажутся теми же детьми.

Но человек вообще не для того создан, чтобы оставаться всегда в детстве. Он выходит из этого возраста в известное время, предписанное природой, и этот момент кризиса хотя довольно краток, но имеет продолжительное влияние.

Как рев моря задолго предшествует буре, так и этот бурный переворот предвещается ропотом зарождающихся страстей; глухое брожение предупреждает о близости опасности. Перемена в нраве, частые вспышки, постоянное волнение духа делают ребенка почти не поддающимся дисциплине. Он становится глухим по отношению к голосу, который делал его послушным: это лев в лихорадочном возбуждении, он не признает руководителя и не хочет уже быть управляемым.

К моральным признакам изменения нрава присоединяются заметные перемены и в наружности. Физиономия его развивается и получает характерные черты: редкий и мягкий пушок, растущий внизу щек, темнеет и густеет. Голос его спадает или, скорее, пропадает: он уже не ребенок и не взрослый и не может взять тона ни того, ни другого. Глаза его, эти органы души, доселе ничего не выражавшие, получают смысл и выражение; загорающийся огонь одушевляет их, и взор, ставший более живым, сохраняя еще святую невинность, не имеет уже прежней невыразительности: он уже чувствует, что взор этот может быть нескромным, приучается опускать его и краснеть; он делается чувствительным, не зная еще, что чувствует, и беспокойным, не имея еще повода к этому. Все это может прийти медленно и не застать врасплох; но если его живость делается слишком нетерпеливой, если вспыльчивость переходит в бешенство, если он с минуты на минуту готов раздражиться и растрогаться, если он без причины льет слезы, если возле предметов, которые начинают быть для него опасными, пульс его ускоряется и взор воспламеняется, если рука женщины, положенная на его руку, заставляет его трепетать, если он чувствует около нее смущение или робость, — тогда берегитесь. Улисс, мудрый Улисс! Мехи, которые закрывал ты с таким старанием, открыты; ветры вырвались уже из оков; не покидай ни на минуту руля — или всё пропало![41]

Вот где то второе рождение, о котором я говорил; вот когда че-

ловек воистину возрождается к жизни, и ничто человеческое ему не чуждо[42]. Доселе наши заботы были лишь детскими забавами; теперь только они получают истинное знчение. В эту именно эпоху, когда обычное воспитание уже оканчивается, наше воспитание должно начинаться; но чтобы нагляднее изложить этот новый план, проследим с самого начала положение вещей, сюда относящихся.

Источником наших страстей, началом и основой всех прочих, единственной страстью, которая рождается вместе с человеком и никогда не покидает его, пока он жив, является любовь к себе; это страсть первоначальная, врожденная, предшествующая всякой другой: все другие являются в некотором смысле лишь ее видоизменениями. С этой стороны все страсти, если хотите, естественны. Но большая часть этих видоизменений вызывается причинами посторонними, без которых они и не появились бы; а самые эти видоизменения не только не полезны, но даже вредны нам: они изменяют основную цель и обращаются против своего начала. Тут именно человек оказывается вне природы и становится в противоречие с самим собою.

Любовь к самому себе всегда пригодна и всегда в согласии с порядком вещей. Так как каждому вверено прежде всего его собственное самосохранение, то первой и самою важной из его забот является — и должна являться — именно эта постоянная забота о самосохранении; а как мы могли бы заботиться о нем, если бы не видели в этом своего главнейшего интереса? ⟨...⟩

Первое чувство ребенка есть любовь к самому себе, а второе, вытекающее из первого, — любовь к тем, кто его окружает, ибо при том состоянии слабости, в котором он находится, он знакомится с другими лишь через помощь и уход, который получает. Сначала привязанность его к своей кормилице и гувернантке есть не что иное, как привычка. Он ищет их, потому что имеет нужду в них и потому что ему хорошо, что они есть у него: это скорее знакомство, чем расположение. Ему нужно много времени, чтобы понять, что они не только полезны ему, но и хотят быть полезными; вот тогда-то он начинает любить их.

Ребенок, значит, по природе расположен к доброте, потому что он видит, что всё окружающее склонно ему помогать, и из этого наблюдения черпает привычку благожелательно относиться к себе подобным, но, по мере того как расширяются его сношения, потребности, активная или пассивная зависимость, в нем пробуждается сознание его отношений к другим, ведущее к чувству долга и чувству предпочтения. Тогда ребенок делается высокомерным, ревнивым, лживым, мстительным. Если его принуждают к послушанию, он, не видя пользы в том, что ему приказывают, приписывает эти приказания капризу, желанию помучить его и упрямится. Если ему самому повинуются, он в первом же сопротивлении видит бунт, намеренное неповиновение; за непослушание он бьет и стул или стол. Любовь к себе, касающаяся лишь нас самих, удовлетворена, когда удовлетворены наши истинные потребности; но самолюбие, которое сравнивает себя, никогда не бывает и не мо-

жет быть удовлетворенно, потому что чувство это, заставляя нас предпочитать себя другим, требует, чтобы и другие предпочитали нас самим себе, а это невозможно. Вот каким образом нежные и сердечные страсти рождаются из себялюбия. Итак, добрым делает человека то обстоятельство, что он имеет мало потребностей и мало сравнивает себя с другими; а злым человека делает главным образом обилие потребностей и излишнее уважение к людскому мнению. На основании этого принципа легко видеть, каким образом можно направлять к добру или злу все страсти детей и взрослых. Правда, что, раз они не имеют возможности жить всегда в одиночестве, им трудно будет оставаться всегда добрыми; трудность эта даже необходимо будет увеличиваться с расширением их сношений, и здесь особенно делаются неизбежными, в виду опасностей со стороны общества, наше искусство и заботы для предупреждения в человеческом сердце той развращенности, которая порождается новыми потребностями. ⟨...⟩

Оказывая предпочтение, мы желаем его и для себя: любовь должна быть взаимной. Чтобы быть любимым, нужно сделаться милым; чтобы заслужить предпочтение, нужно сделаться милее другого, милее всякого другого, по крайней мере в глазах любимого существа. Отсюда — первые сравнения с ними, отсюда — соревнование, соперничество, ревность. Сердце, до краев переполненное чувством, любит излияния; из потребности иметь возлюбленную скоро рождается потребность в друге. Кто почувствует, как сладко быть любимым, тот захочет быть любимым всеми; а если все желают для себя предпочтения, то необходимо является много недовольных. Вместе с любовью и дружбой рождаются раздоры, неприязнь, ненависть. И вот я вижу, как из недр всех этих разнородных страстей людское мнение воздвигает себе несокрушимый трон, а глупые смертные, порабощенные его владычеством, свое собственное существование основывают на суждениях другого.

Расширьте эти понятия, и вы увидите, откуда является у нашего самолюбия та форма, которую мы считаем естественной, и каким образом любовь к себе, переставая быть безотносительным чувствованием, становится в великих душах гордостью, в мелких душах тщеславием и во всех душах постоянно питается за счет ближнего. Этот род страстей, не имея источника в сердце детей, не может зарождаться здесь сам собой; только мы сами и вносим их туда, по нашей вине они и пускают там корни; но не то бывает с сердцем юноши: здесь, что бы мы ни делали, они зародятся против нашей воли. Пора, следовательно, изменить методу.

Начнем с некоторых важных размышлений по поводу критического состояния, о котором идет здесь речь. Переход от детства к возмужалости не слишком точно определен природой, так что он разнообразится у отдельных лиц сообразно с темпераментами, у народов сообразно с климатами. ⟨...⟩

Если возраст, когда человек начнет сознавать свой пол, изменяется под влиянием как воспитания, так и природы, отсюда следует, что наступление этого возраста можно ускорять и замедлять, смот-

ря по тому, как будут воспитывать детей; и если тело то приобретает, то теряет физическую устойчивость, смотря по тому, замедляем ли мы или ускоряем половое развитие, то отсюда также следует, что, чем старательнее мы замедляем его, тем больше молодой человек приобретает крепости и силы. Я говорю пока о чисто физических последствиях; скоро увидим, что дело не ограничивается этим.

Эти размышления ведут к решению вопроса, столь часто возбуждаемого: следует ли с ранних лет просвещать детей по поводу некоторых предметов, подстрекающих их любопытство, или лучше ввести их в обман путем скромной лжи? Я думаю, что нет нужды ни в том, ни в другом. ⟨...⟩

Пусть ваши ответы будут всегда серьезны, кратки, решительны, без всяких признаков колебания. Я не считаю нужным добавлять, что они должны быть правдивы. Нельзя, научая детей, как опасно лгать перед взрослыми, не чувствовать в то же время, что еще более опасна ложь взрослых перед детьми. Одного случая доказанной лжи учителя перед учеником достаточно для того, чтобы погубить навсегда все плоды воспитания.

Абсолютное невежество в некоторых вещах, быть может, было бы приличнее всего для детей; но, что невозможно скрывать от них всегда, об этом пусть они узнают заранее. ⟨...⟩

Я вижу только одно хорошее средство сохранить в детях невинность: нужно, чтобы все окружающие уважали ее и любили. Без этого вся сдержанность, которую стараются соблюсти по отношению к ним, рано или поздно изменяет самой себе; улыбка, взгляд, нечаянный жест обнаруживают перед ними всё, о чем стараются умалчивать; для того чтобы научиться, им достаточно видеть, как от них хотели скрыть. Утонченность оборотов и выражений, которыми пользуются в разговорах между собой люди вежливые, предполагающая знания, которых дети не должны иметь, совершенно неуместна по отношению к ним; но когда истинно уважают их простоту, то без труда находят в разговоре с ними те простые термины, которые для них годятся. Есть известная наивность речи, которая приличествует и нравится невинности, — вот настоящий тон, способный отвлечь ребенка от опасного любопытства. Когда с ним говорят обо всем просто, у него не является подозрения, что что-нибудь осталось невысказанным. Соединяя с грубыми словами неприятные идеи, им соответствующие, мы погашаем первые вспышки воображения, мы не запрещаем ему произносить эти слова и иметь эти понятия, но внушаем, незаметно для него самого, отвращение к воспоминанию о них. А от скольких затруднений избавляет эта наивная свобода тех, которые, черпая ее в своем собственном сердце, говорят всегда то, что нужно сказать, и говорят это всегда так, как чувствуют!

«Как делаются дети?» — вот затруднительный вопрос, который довольно естественно является у детей; от неосторожного или благоразумного ответа на него зависят иной раз нравственность и здоровье целой жизни. Самый короткий способ, которым мать думает

отделаться, не обманывая своего сына, — это приказание молчать. Это было бы хорошо, если бы ребенка исподволь приучили к этому в вопросах, безразличных для него, и если бы он в этом новом тоне не подозревал тайны. Но мать редко останавливается на этом. «Это секрет женатых людей, — скажет она ему, — маленькие мальчики не должны быть так любопытны». Это прекрасный для матери выход из затруднения; но пусть она знает, что, задетый этим пренебрежительным отношением, маленький мальчик не будет иметь ни минуты покоя, пока не узнает секрета женатых людей, а он не замедлит узнать его. ⟨...⟩

Прежде всего, мысль о естественной и знакомой ребенку потребности отвлекает его от мысли о каком-то таинственном процессе. Добавочные идеи страдания и смерти покрывают эту последнюю покровом грусти, который смиряет воображение и сдерживает любопытство; все это переносит внимание ребенка на последствие родов, а не на причины их. Недуги человеческой природы, неприятные предметы, картины страдания — вот образы, к которым приводит этот ответ, если только отвращение, внушаемое им ребенку, допустит его до дальнейших расспросов. Как может зародиться тревожное вожделение среди бесед, подобным образом направленных? И при всем том вы видите, что истина не была искажена и что тут не было нужды обманывать воспитанника вместо того, чтобы наставлять. ⟨...⟩

Ребенок, воспитанный сообразно с его возрастом, стоит одиноко. Он знает лишь те привязанности, которые приобретены привычкой; он любит свою сестру, как и свои часы, любит друга, как и свою собаку. Он не сознает в себе никакого пола, никакого рода: мужчина и женщина для него равно чужды; он не относит к себе ничего из того, что они делают или что говорят; он этого не видит и не слышит или не обращает на это внимания; разговоры их так же мало его интересуют, как и примеры: всё это создано не для него. Путем этой методы мы наделяем его не искусственным заблуждением, а невежеством природы. Придет время, когда та же природа озаботится просветить своего питомца; и только тогда она даст ему возможность без риска пользоваться уроками, которые преподает. Вот принцип; подробности правил не входят в мой сюжет, а средства, предлагаемые мною в виду других целей, годятся и для этой цели.

Если хотите ввести порядок и правильность в зарождающиеся страсти, продлите время их развития, чтобы они успевали уравновешиваться по мере нарождения. Тогда уже не человек повелевает ими, а сама природа, а ваше дело — предоставить ей распорядиться своей работой. Если бы ваш воспитанник был одинок, вам нечего было бы делать; но его воображение разжигается всем окружающим. Поток предрассудков его увлекает; чтобы удержать, его нужно толкать в противоположную сторону. Нужно, чтобы чувство сковало воображение и разум заставил умолкнуть людское мнение. Источник всех страстей — чувствительность, а воображение определит их направление. Всякое существо, сознающее свои от-

ношения, должно испытывать волнение, когда эти отношения изменяются и оно представляет себе или думает, что представляет, отношения, более соответственные его природе. Заблуждения воображения — вот что превращает в порок страсти всех ограниченных существ; ибо для того чтобы знать, какие отношения более всего приличны их природе, им нужно было бы узнать природу всех существ.

Итак, вот краткое изложение всей человеческой мудрости в деле страстей: 1) нужно осознать истинные отношения человека как в сфере рода, так и в сфере индивидуального и 2) упорядочивать все душевные привязанности сообразно с этими отношениями.

Но властен ли человек располагать свои привязанности сообразно с теми или иными отношениями? Конечно, если только он властен направлять свое воображение на тот или иной предмет или вкоренять в него ту или иную привычку. Кроме того, здесь дело идет не о том, что человек может сделать над самим собой, а о том, что мы можем сделать над своим воспитанником — путем подбора обстоятельств, в которые его поставим. Выяснение средств, пригодных для удержания его на пути, установленном природой, ясно покажет и то, как он может сойти с этого пути.

Пока чувствительность ограничена его личностью, в его действиях нет ничего морального; когда же она начинает распространяться и на внешнее, тогда только являются в нем сначала чувствования, потом понятия о добре и зле, которые делают его истинно человеком и составной частью его рода. Значит, на этом первом пункте мы и должны на первых порах сосредоточить свои наблюдения.

Наблюдения эти тем труднее, что для них мы должны отбросить примеры, которые у нас на глазах, и искать таких, где последовательное развитие совершается в порядке естественном.

Ребенок вышколенный, отполированный и просвещенный, который только ждет возможности пустить в дело полученные им преждевременные наставления, никогда не ошибается в моменте, когда возможность эта является. Он не ожидает его, а ускоряет; он возбуждает в своей крови преждевременное брожение и знает цель своих вожделений задолго раньше того, чем испытывает их. Не природа возбуждает его, он сам ее насилует: ей нечему учить его, когда она делает его взрослым; мысленно он возмужал гораздо раньше своей действительной возмужалости.

Истинный же ход природы бывает постепенным и более медленным. Лишь мало-помалу воспламеняется кровь, вырабатываются жизненные силы, формируется темперамент. Умный мастер, заведующий производством, заботится усовершенствовать все свои орудия, прежде чем пустить их в дело: первым вожделениям предшествует продолжительное беспокойство; продолжительное неведение дает им сначала ложное направление, желаешь сам не зная чего. Кровь приходит в брожение и волнуется; избыток жизни ищет выхода наружу. Взор оживляется и останавливается на других ли-

цах; начинаешь заинтересовываться окружающими, начинаешь чувствовать, что создан не для одинокой жизни; таким-то образом сердце раскрывается для человечных движений и делается способным к привязанности.

Первое чувство, к которому восприимчив заботливо воспитанный юноша, — это не любовь, а дружба. Первым актом его зарождающегося воображения бывает сознание, что у него есть ближние; род привлекает его внимание раньше пола. Вот, следовательно, другое преимущество продолжительной невинности: возникающей чувствительностью можно воспользоваться для того, чтобы бросить в сердце юноши первые семена гуманности. Преимущество это тем драгоценнее, что это единственное время жизни, когда эти самые задачи могут увенчаться истинным успехом. ⟨...⟩

Слабость человека делает его общительным; общие наши бедствия — вот что располагает наши сердца к человечности: мы не чувствовали бы обязанности к человечеству, если бы не были людьми. Всякая привязанность есть признак несостоятельности; если бы каждый из нас не имел никакой нужды в других, он не подумал бы соединиться с ними. Таким образом, из самой нашей немощи рождается наше зыбкое счастье[43]. Существом истинно счастливым бывает существо обособленное; одно божество наслаждается абсолютным счастьем; но из нас никто не имеет о нем понятия. Если бы какое-нибудь несовершенное существо могло вполне удовлетворять само себя, чем бы оно стало наслаждаться с нашей точки зрения? Оно было бы одиноким, жалким. Я не постигаю, как тот, кто не имеет ни к чему нужды, может любить что-нибудь; я не понимаю, как тот, кто ничего не любит, может быть счастливым.

Отсюда следует, что мы привязываемся к ближним не столько потому, что чувствуем их удовольствия, сколько потому, что чувствуем страдания их; ибо в последнем случае мы хорошо видим тождество нашей природы и ручательство в привязанности к нам и с их стороны. Если наши общие нужды связывают нас выгодой, то наши общие бедствия связывают нас привязанностью. Вид счастливца внушает другим больше зависти, чем любви; мы готовы обвинить его в узурпации права, которого он не имеет, — права создавать себе исключительное счастье; да и самолюбие наше страдает, давая нам чувствовать, что этот человек не имеет в нас никакой нужды. Но кому не жаль несчастного, который на наших глазах страдает? Кто не захотел бы избавить его от бед, если бы для этого достаточно было одного желания? Воображение скорее ставит нас на место несчастного, чем на место счастливого человека; мы чувствуем, что одно из этих положений ближе нас касается, чем другое. Жалость сладка, потому что, ставя себя на место страдающего, мы, однако, испытываем удовольствие оттого, что не страдаем, как он. Зависть горька, потому что вид счастливого человека не только не заставляет завистника стать на место счастливца, но возбуждает в нем сожаление, что он не на его месте. Один как бы избавляет нас от бедствий, им испытываемых,

другой как бы лишает нас тех благ, которыми наслаждается.

Итак, если вы хотите возбудить и поддержать в сердце молодого человека первые движения зарождающейся чувствительности и направить его характер к благотворению и доброте, то не возбуждайте в нем городости, тщеславия, зависти обманчивым образом мирского счастья; и прежде всего не выставляйте ему напоказ пышности дворов, роскоши дворцов, привлекательности зрелищ; не водите его в гостиные, в блестящие собрания; не показывайте ему большого света прежде, чем он мог бы оценить последний сам по себе. Показывать ему свет прежде, чем он узнает людей, — значит, не образовывать его, а развращать, не научать, а обманывать. ⟨...⟩

В шестнадцать лет юноша знает, что значит страдать, ибо он сам страдал; но едва ли он знает, что другие существа тоже страдают: видеть страдание, не чувствуя его, — это не значит знать; а ребенок, как я уже сто раз говорил, не представляя себе, что чувствуют другие, не знает иных бедствий, кроме своих; но когда впервые развивающиеся чувства зажигают в нем огонь воображения, он начинает в ближних своих чувствовать себя самого, начинает проникаться их жалобами и страдать их болью. Тогда-то печальная картина страдающего человечества должна пробудить в его сердце первое, какое только он испытал, страдание.

Если в ваших детях трудно подметить этот момент, то кто же виноват в этом? Вы так рано учите их притворно обнаруживать чувствительность, так рано знакомите их с ее языком, что, говоря всегда одним и тем же тоном, они ваши уроки обращают против вас же самих и не дают вам никакого способа различить, когда, переставши лгать, начинают они действительно чувствовать то, что говорят. ⟨...⟩

Мало размышляя о существах, одаренных чувствительностью, Эмиль поздно узнает, что значит страдать и умирать. Жалобы и крики будут волновать его сердце, вид текущей крови заставит его отвернуться, конвульсии издыхающего животного вызовут в нем невыразимую скорбь, прежде чем он узнает, откуда происходят эти новые для него душевные движения. Если бы он остался тупым и жестокосердным, он их не испытывал бы; если б его больше учили, он знал бы их источник: он уже так много делал в мысли сопоставлений, что может чувствовать, но не настолько еще много, чтобы понимать, чтó чувствует.

Так зарождается жалость, первое относительное чувствование, трогающее сердце человеческое, если человек следует порядку природы. Чтобы стать чувствительным и жалостливым, ребенок должен знать, что есть существа, подобные ему, которые страдают так же, как и он, и чувствуют те же горести, какие чувствует он, и, кроме того, другие горести, о которых он должен иметь понятие, потому что и сам может их испытать. ⟨...⟩

Чтобы возбуждать и поддерживать эту зарождающуюся чувствительность, чтобы руководить ею и следовать за ее естественным ходом, нам остается, значит, представлять молодому человеку та-

кие предметы, которые могли бы проявить силу его сердца, ищущую исхода, которые расширяли бы сердце, распространяли бы его действие на другие существа, заставляли бы его на все отзываться, и заботливо удалять такие предметы, которые стягивают его деятельность к одному центру и преувеличивают значение человеческого «я»; другими словами, мы должны возбуждать в нем доброту, гуманность, сострадание, благотворительность, все страсти привлекательные и нежные, которые по природе нравятся людям, и препятствовать зарождению зависти, алчности, ненависти, всех страстей отталкивающих и жестоких, не только уничтожающих, так сказать, чувствительность, но и делающих ее отрицательной и составляющих муку того, кто их испытывает.

Все предшествующие размышления можно, мне думается, свести к двум-трем правилам, точным, ясным и удобопонятным.

Первое правило

Сердцу человеческому свойственно ставить себя на место не тех людей, которые счастливее нас, но только тех, которые больше нас заслуживают жалости.

Второе правило

Жалость возбуждают в нас только те чужие беды, от которых мы не считаем сами себя избавленными.

Non ignara mali, miseris succurere disco[44].

Третье правило

Жалость, внушаемая нам горем другого, измеряется нами не количеством этого горя, а тем чувствованием, которое мы предполагаем в людях страдающих.

⟨...⟩ Научите нашего воспитанника любить всех людей и даже тех, кто их презирает; сделайте так, чтобы он не помещал себя ни в один класс, но чтобы оказывался во всех классах; говорите при нем о роде человеческом с умилением, даже с жалостью, но никогда не отзывайтесь о нем с презрением. Человек, не позорь человека!

Вот этими-то путями и другими, им подобными, но совершенно не похожими на пути избитые, и следует проникать в сердце юноши, чтобы возбудить в нем первые природные движения и раскрыть его для сочувствия ближним; кроме того, я прибавлю, что к этим движениям нужно примешивать как можно меньше личного интереса; особенно не должно быть тщеславия, соревнования, славолюбия, всех тех чувствований, которые принуждают нас сравнивать себя с другими; ибо эти сравнения никогда не обходятся без некоторой доли ненависти к тем, которые оспаривают у нас преимущество, даже только по нашей собственной оценке. В этом случае приходится быть ослепленным или раздражаться, быть

злым или глупым; постараемся избежать этой альтернативы. Мне говорят: «Эти страсти, столь опасные, рано или поздно появятся помимо нашей воли». Я не отрицаю этого; для каждой вещи есть свое время и место; я говорю только, что мы не должны помогать их зарождению.

Вот сущность методы, которой следует держаться. Примеры и детали здесь бесполезны, потому что здесь начинается почти бесконечное разграничение характеров и потому что каждый пример, который я представил бы, для одного из ста тысяч, быть может, не годился бы. В этом же возрасте начинается для искусного наставника истинная роль наблюдателя и философа, который владеет искусством испытывать сердца в своих заботах об их образовании. Пока молодой человек не помышляет еще притворяться, пока он не научился еще этому, в его наружности, в его взорах и жестах, при каждом предмете, ему представляемом, мы видим и впечатление, получаемое им: на его лице мы читаем все движения его души; тщательное исследование их ведет к тому, что мы начинаем предвидеть их и, наконец, управлять ими. 〈...〉

Многие читатели, без сомнения, упрекнут меня в забвении моих первоначальных намерений, в забвении того, что я обещал своему воспитаннику постоянное счастье. Несчастные, умирающие, зрелища горести и нищеты! Вот так счастье, вот так наслаждение для юного сердца, возрождающегося к жизни! Мрачный воспитатель, предназначавший ему такое приятное воспитание, вызывает его к жизни лишь для того, чтобы страдать. Вот что мне скажут. Но мне какое дело? Я обещал сделать его счастливым в действительности, а не добиваться того, чтобы он казался счастливым. Моя ли вина, что вы, всегда обманываясь наружностью, принимаете ее за действительность? 〈...〉

У ребенка есть только два ясно намеченных душевных движения — радость и печаль: он смеется или плачет; средних звеньев в для него не существует; он беспрестанно переходит от одного из этих движений к другому. Это непрерывное чередование препятствует им оставлять на его лице прочный отпечаток и не дает образоваться физиономии; но в том возрасте, когда, ставши чувствительнее, он живее или чаще испытывает волнения, впечатления, делаясь более глубокими, оставляют и следы, труднее поддающиеся уничтожению; из привычного состояния души вытекает и расположение черт, которые время делает неизгладимыми. Однако нередко можно видеть, что в различные возрасты у людей меняется и физиономия. Я видел это у многих и всегда находил, что у тех, за кем я мог хорошо наблюдать и следить, изменялись также и обычные страсти. Одно уже это наблюдение, хорошо проверенное, кажется мне решительным, и оно вполне уместно в трактате о воспитании, где важно научить по внешним признакам судить о душевных движениях.

Не знаю, будет ли мой юноша так же любим, не научившись подражать условным манерам и притворно выказывать чувства, которых нет, — не об этом теперь речь; но я знаю только, что он

будет больше любить, и мне совершенно не верится, чтобы человек, любящий только самого себя, мог так искусно замаскироваться, что будет нравиться не меньше того, кто в своей привязанности к другим находит для себя лишь новое ощущение счастья. Что же касается самого чувства, то, мне кажется, я уже так много говорил о нем, что могу руководить в этом пункте рассудительного читателя и показать ему, что я не противоречил себе.

Итак, я возвращаюсь к своей методе и говорю: когда приближается критический возраст, предлагайте молодым людям такие зрелища, которые их сдерживали бы, а не такие, которые возбуждают; отвлекайте зарождающееся воображение предметами, которые вместо того, чтобы разжигать их чувства, подавляли бы их деятельность. Удаляйте их из больших городов, где наряды и нескромность женщин ускоряют и предупреждают уроки природы, где всюду представляются их взору удовольствия, о которых они не должны знать раньше, чем будут в состоянии делать выбор. Ведите их назад в их прежние жилища, где сельская простота не давала бы слишком быстро развиваться свойственным их возрасту страстям; если же склонность к искусствам удерживает их пока еще в городе, то с помощью этой самой склонности старайтесь предупредить опасную праздность. Старательно избирайте для них общество, занятия, удовольствия: показывайте им лишь картины трогательные, но скромные, такие, которые умиляли бы, не обольщая, питали бы чувствительность, не возбуждая чувственности. Помните кроме того, что всюду нужно бояться излишества и что неумеренные страсти всегда причиняют большее зло сравнительно с тем, которого хотят избежать. ⟨...⟩

Пользование детством — задача легкая; зло, проскользающее здесь, не бывает неизлечимым; добро, здесь приобретаемое, может прийти и позднее. Но не то бывает в первом возрасте, когда человек начинает поистине жить. Возраст этот всегда оказывается слишком коротким по сравнению с употреблением, которое нужно из него сделать, и его важность требует неослабного внимания: вот почему я усиленно рекомендую искусство продлить его. Одно из лучших правил приобретения хорошей культуры — замедление всего, насколько возможно. Сделайте прогресс медленным и верным; помешайте юноше сделаться мужчиной в момент, когда он совершенно готов сделаться им. Пока тело растет — формируются и вырабатываются и жизненные соки, которые должны успокоить волнение крови и придать силу фибрам. Если вы заставляете их принять другое направление, если предназначенное для усовершенствования одного индивида служит на образование другого, то оба они остаются слабыми, и дело природы оказывается несовершенным. Умственные процессы, в свою очередь, страдают от этого искажения, и душа, столь же немощная, как и тело, слабо и вяло совершает свои отправления. Дородные и крепкие члены не создают ни мужества, ни гения: и мне понятно, что телесная сила не сопровождается душевной силой, когда при этом органы сообщения двух существ дурно устроены. Но как бы хорошо они ни

были устроены, они всегда будут слабо действовать, если основой их будет кровь истощенная, обедневшая и лишенная того вещества, которое придает силу и движение всем частям организма. Вообще, в людях, которые в молодых летах предохранены были от преждевременной испорченности, замечают больше душевной крепости, чем в тех, у которых разврат начался вместе с возможностью ему предаваться; и это, без сомнения, одна из причин, почему народы, отличающиеся нравственностью, обыкновенно превосходят по здравому смыслу и мужеству те народы, у которых нет нравственности. Последние блистают единственно какими-то мелкими тонкостями, которые они называют умом, проницательностью, остроумием; но те великие и благородные проявления мудрости и разума, которые отличают и украшают человека прекрасными деяниями, добродетелями, истинно полезными делами, встречаются почти только у первых.

Наставники жалуются, что пылкость этого возраста делает юность необузданной, и я это вижу; но разве это не их вина? Разве они не знают, что коль скоро они направили эту пылкость в сторону чувственности, то ей нельзя уже дать другое направление? Могут ли длинные и сухие проповеди педанта сгладить в уме его воспитанника картину удовольствий, которая у него составилась? Изгонит ли он из сердца вожделения, его терзающие? Ослабят ли они пылкость темперамента, если он знает, на что употребить ее? Не раздражат ли его препятствия, загораживающие ему единственное счастье, о котором он имеет понятие? А в жестоком законе, которому подчиняют его, не умея сделать его понятным, что он увидит, как не каприз и злобу человека, которому хочется помучить его? Удивительно ли, если он заупрямится и, в свою очередь, возненавидит его?

Я хорошо понимаю, что снисходительностью можно сделать себя более сносным и сохранить внешний авторитет. Но я не вижу, к чему служит тот авторитет, сохраняемый не иначе, как путем потворства порокам, которые он должен был бы подавлять; это все равно как если бы наездник с целью усмирить горячую лошадь принудил ее скакнуть в пропасть.

Эта пылкость юноши далеко не служит препятствием к воспитанию; напротив, благодаря ей оно завершается и заканчивается; она дает вам влияние на сердце молодого человека, когда он перестает быть менее сильным, чем вы. Первые его привязанности служат уздой, с помощью которой вы направляете все его движения: он был свободен, и я вижу его порабощенным. Пока он ничего не любил, он зависел только от самого себя и своих потребностей; как скоро он любит, он зависит от своих привязанностей. Так образуются первые узы, соединяющие его с родом человеческим. Но, направляя в эту сторону его зарождающуюся чувствительность, не думайте, что она с первого же раза обнимает всех людей и что слова «род человеческий» будут для него что-нибудь обозначать. Нет, чувствительность эта ограничится на первых порах его ближним; а ближними его будут не незнакомые, но те, с которыми он имеет

связи, которых привычка сделала для него дорогими или необходимыми, у которых он ясно видит общий с ним образ мыслей и чувствований, которых он видит подверженными тем же бедствиям, что и он перенес, и восприимчивыми к тем же удовольствиям, что и он испытал, — словом, те, в которых тождество природы более очевидно и, значит, внушает ему большее расположение ко взаимной любви. Лишь после того как он разовьет с тысячи сторон свои наклонности, лишь после многих размышлений над своими собственными чувствами и над теми, какие он будет наблюдать в других, он может дойти до обобщения своих индивидуальных понятий в отвлеченную идею человечества и присоединить к своим частным привязанностям те, которые могут отождествить его с родом.

Делаясь способным к привязанности, он делается восприимчивым и к привязанности других ⟨...⟩, а через это самое внимательным к внешним признакам этой привязанности. Видите ли вы, какую новую власть вы приобретаете над ним? Сколькими цепями опутаете вы его сердце, прежде чем он заметит это! Чего он не перечувствует, когда, открыв глаза на самого себя, увидит, что вы сделали для него, когда будет в состоянии сравнить себя с другими молодыми людьми его же лет и вас сравнить с другими воспитателями! Я говорю: когда он увидит; но берегитесь говорить ему об этом; если вы будете говорить, он не будет уже видеть. Если вы требуете от него повиновения взамен забот, которыми вы его окружали, он подумает, что вы провели его: он скажет себе, что, прикидываясь оказывающим ему услуги безвозмездно, вы имели претензию навязать ему долг и связать его контрактом, на который он не изъявлял согласия. Тщетно вы будете заявлять, что все ваши требования клонятся к его только пользе; вы ведь все-таки требуете, и притом во имя того, что вы делали без его согласия. ⟨...⟩

Итак, если признательность есть чувство естественное, если вы не уничтожаете его действия по своей вине, то будьте уверены, что воспитанник ваш, когда начнет понимать цену ваших забот, будет к ним чувствителен, лишь бы сами вы не назначали им цены, и что они дадут вам над его сердцем власть, которую никто не может уничтожить. Но, прежде чем обеспечить за собой эту выгоду, берегитесь, как бы похвальбой перед ним не лишиться ее. Хвалиться перед ним своими услугами — значит делать их невыносимыми для него; забыть их — значит заставить его вспомнить о них. Пока не придет время обходиться с ним как с взрослым, никогда не поднимайте вопроса о том, чем он вам обязан, но заводите речь лишь о том, чем он не обязан. Чтобы сделать его послушным, предоставьте ему всю его свободу; прячьтесь, чтобы он вас искал; возвышайте его душу до благородного чувства признательности, говоря с ним лишь о его интересах. Я хотел, чтобы, прежде чем он будет в состоянии понять, ему не толковали, что все делают для его блага; в этих речах он увидел бы лишь вашу зависимость и принимал бы вас за своего слугу. Но теперь, когда он начинает чувствовать,

что значит любить, он чувствует также, какие приятные узы могут соединять человека с тем, кого он любит; и в усердии, побуждающем вас беспрестанно заниматься им, он видит уже не привязанность раба, но преданность друга. А ничто не имеет такого влияния на человеческое сердце, как голос дружбы, хорошо изведанной; ибо мы знаем, что она всегда стоит лишь за наши интересы. Можно предположить, что друг обманывается, но нельзя думать, что он хочет обмануть нас. Иногда мы противимся его советам, но никогда их не презираем.

Мы вступаем, наконец, в нравственный мир: мы только что сделали второй шаг взрослого человека. Если бы было здесь уместно, я попытался бы поискать, как из первых сердечных движений поднимаются первые голоса совести, как из чувств любви и ненависти зарождаются первые понятия о добре и зле; я показал бы, что *справедливость* и *доброта* не суть только отвлеченные названия, не суть чисто нравственные понятия, созданные разумением, но являются истинными влечениями просвещенной разумом души и суть не что иное, как упорядоченное дальнейшее развитие наших первоначальных влечений, что на одном разуме, независимо от совести, нельзя основать никакого естественного закона и что все естественное право есть не что иное, как химера 〈...〉, если оно не основано на естественной для человеческого сердца потребности. Но я думаю, что здесь не место писать трактаты по метафизике и морали или давать какой-нибудь курс науки; мне достаточно наметить порядок и ход наших чувствований и познаний в соотношении с нашим органическим складом. Другие, быть может, докажут то, что я здесь только отметил.

Так как мой Эмиль до сих пор рассматривал только самого себя, то первый взор, брошенный им на ближних, заставляет его сравнивать себя с ними, и первое чувство, пробуждаемое в нем этим сравнением, есть стремление занять первое место. Вот пункт, где любовь к себе изменяется в самолюбие и где начинают зарождаться все страсти, зависящие от этой последней. Но чтобы решить, какие из этих страстей будут господствовать в его характере — человечные и кроткие или жестокие и зловредные, благожелательность и сострадание или зависть и алчность, для этого нужно знать, на каком месте он будет чувствовать себя между людьми и какого рода препятствия он сочтет нужным преодолеть, чтобы достигнуть того места, которое хочет занимать. 〈...〉

Чтобы узнать людей, нужно видеть их действующими. В свете мы слышим их говорящими; они выставляют свои речи и скрывают поступки; но в истории они разоблачены, и мы судим о них по фактам. Даже самые слова их помогают оценивать их: сравнивая то, что они делают, с тем, что они говорят, мы видим сразу, что они такое и чем хотят казаться; чем более они маскируются, тем лучше их узнают.

К несчастью, это изучение представляет свои опасности и всякого рода неудобства. Трудно стать на такую точку зрения, с которой можно было бы справедливо судить о своих ближних. Одним

из важных недостатков истории является то обстоятельство, что она рисует людей гораздо больше с их дурных сторон, чем с хороших. ⟨...⟩

Худшие историки для молодого человека — это те, которые судят. Фактов давайте, фактов! И пусть он сам судит; этим путем он научается узнавать людей. Если суждение автора беспрестанно руководит им, он постоянно смотрит чужими глазами, а когда этих глаз недостает, то не видит уже ничего. ⟨...⟩

Я предпочитал бы начать изучение человеческого сердца с чтения частных биографий; ибо в этом случае, как бы человек ни прятался, историк всюду его преследует; он не дает ему ни минуты отдыха, ни одного уголка для того, чтобы избегнуть проницательного взора зрителя; и когда один думает, что он лучше всего спрятался, для другого это лучшее время познакомить с ним.

Правда, что гений людей объединенных, иначе сказать народов, весьма отличен от характера человека, взятого в частности, и что знание человеческого сердца было бы очень несовершенным, если не изучать его также и в массе; но не менее справедливо и то, что для суждения о людях начинать дело нужно с изучения человека, и, кто в совершенстве знал бы склонности каждого индивида, тот мог бы предвидеть и все последствия их, скомбинированные в том целом, которое составляет народ.

Здесь опять нужно прибегнуть к древним по тем же причинам, о которых я уже говорил, и, кроме того, потому, что все обиходные и простые, хотя в то же время истинные и характерные частности изгнаны из современного стиля и люди у наших авторов являются такими же разукрашенными в частной жизни, как и на мировой сцене. Приличие, в писании не менее строго соблюдаемое, чем в поступках, позволяет говорить публично уже только о том, что позволяется делать публично; а так как людей нельзя показывать иначе, как постоянно играющими роль, то из книг наших мы узнаем их не больше, чем в театрах. Пусть хоть сто раз пишут и переписывают биографии королей, мы не будем уже иметь Светониев[45]. ⟨...⟩

Итак, что же нужно для того, чтобы хорошо наблюдать людей? Нужен большой интерес к их изучению, большое беспристрастие в суждении о них, нужно сердце настолько чувствительное, чтобы понимать все человеческие страсти, и настолько спокойное, чтобы не испытывать их. Если есть в жизни момент, благоприятный для этого изучения, так это тот, который я выбрал для Эмиля; раньше люди были бы чуждыми для него, позже он сам был бы им подобен. Людское мнение, влияние которого он видит, не приобрело еще власти над ним; страсти, действие которых он понимает, не волновали еще сердца его. Он человек, он заинтересован в своих собратьях; он сраведлив, он считает их равными себе. Но если он судит о них правильно, то, наверное, не захочет ни с кем из них поменяться местом; ибо цель всех треволнений, которым они предаются, основанная на предрассудках, которых нет у него, покажется ему целью фантастической. Что же касается его самого, то все,

чего он желает, доступно его силам. От чего он мог бы зависеть, если он удовлетворяет самого себя и свободен от предрассудков? У него есть руки, здоровье 〈...〉 он умерен, у него мало нужд и есть возможность удовлетворить их. Будучи воспитан при абсолютной свободе, величайшим из зол он считает рабство. Ему жаль несчастных королей, рабов всего того, что им повинуется; ему жаль ложных мудрецов, которые опутаны своей мишурной известностью; ему жаль этих глупых богачей, мучеников своей роскоши; жаль этих тщеславных сластолюбцев, которые всю жизнь свою отдают скуке из-за того, чтобы казаться наслаждающимися. Он пожалеет и врага, который причинит зло ему, ибо в злобе его он увидит несчастье для него самого. Он скажет себе: «Создавая для себя потребность вредить мне, этот человек ставит свою участь в зависимость от моей».

Еще шаг, и мы у цели. Самолюбие — орудие полезное, но опасное: оно часто ранит руку, которая им пользуется, и редко делает добро без зла. Эмиль, рассматривая, какое место он занимает между людьми, и видя себя счастливо помещенным, почувствует искушение приписать собственному разуму создание вашего разума и отнести к своим достоинствам результат счастья своего. Он скажет себе: «Я умен, а люди безумны». Жалея, он станет презирать их; видя свое довольство, он еще выше станет ценить себя; чувствуя себя более счастливым, чем они, подумает, что он более достоин счастья. Вот заблуждение, которого больше всего нужно бояться, потому что его труднее всего искоренить. Если бы он оставался в этом положении, он мало выиграл бы от всех наших забот; и если бы приходилось выбирать, я не знаю еще, не предпочел ли бы я самообман предрассудков самообману гордости. 〈...〉

Предупреждайте его об ошибках прежде, чем он их сделает; когда он сделал, не упрекайте его — вы этим только подзадорили бы и разожгли его самолюбие. Урок, который возмущает, не идет впрок. Я ничего не знаю глупее фразы «Ведь я говорил тебе». Лучший способ заставить его помнить, что ему сказано, — это сделать вид, что вы забыли об этом. И наоборот, если вы видите его сконфуженным тем, что он не поверил вам, то кротко, добрыми словами постарайтесь изгладить это унижение. Он, наверное, привяжется к вам, видя, что из-за него вы забываете себя и вместо того, чтобы окончательно подавить его, утешаете. Но, если к его огорчению вы присоедините упреки, он возненавидит вас и поставит себе законом не слушаться вас, как бы в доказательство того, что он иного, чем вы, мнения о важности ваших советов.

Способ, каким вы утешаете его, может также служить для него наставлением, тем более полезным, что он будет вам доверять. Если вы, положим, говорите ему, что тысячи других людей делают те же ошибки, то вы караете его; ибо, кто ценит себя выше прочих людей, для того крайне обидно утешаться их примером; это значит понимать, что самое большее, на что он может претендовать, — это лишь не уступать им.

Пора ошибок есть вместе с тем и пора басен. Порицая виновно-

го под чужой маской, можно поучать его, не задевая самолюбия; он поймет, что нравоучительная басня не ложь, применив к себе заключенную в ней истину. Ребенок, которого никогда не обманывали похвалами, ничего не поймет в басне, которую я выше разбирал, но вертопрах, только что обманутый льстецом, отлично поймет, что ворон был лишь глупцом. Таким образом из факта он извлекает правило; и опыт, который он скоро забыл бы, запечатлевается с помощью басни в уме его. Нет нравственного урока, который нельзя было бы получить путем чужого или своего собственного опыта. В случае, если опыт этот опасен, вместо того чтобы производить ему самому, можно извлечь его из истории. Когда опыт не ведет к дурным последствиям, хорошо было бы, если бы молодой человек проделал его сам; потом с помощью нравоучительной басни можно частные случаи, ему известные, свести к правилам.

Однако я не хочу сказать, что эти правила должны быть подробно развиты или даже просто изложены. Нет ничего бесполезнее той морали, которой заканчивается большинство басен. ⟨...⟩

Какой смысл имеют те четыре стиха, которые Лафонтен приставляет к басне о надувающейся лягушке? Опасался ли он, что его не поймут? Неужели ему, такому великому живописцу, требуется подписывать названия под предметами, им нарисованными? Вместо того чтобы обобщать этим свою мораль, он придает ей частный характер, в некотором роде ограничивает ее приведенными примерами и примешивает к другим примерам. Я желал бы, чтобы, прежде чем дать басни этого неподражаемого автора в руки молодому человеку, откинули все эти выводы, которыми он старается пояснить свой ясный и милый рассказ. Если воспитанник ваш не понимает басни без пояснения, то будьте уверены, что не поймет ее и с пояснениями.

Кроме того, важно было бы придать этим басням более дидактический характер, более соответствующий постепенному развитию чувств и познаний молодого человека. ⟨...⟩

Когда я вижу, что в годы наибольшей деятельности заставляют молодых людей ограничиваться занятиями чисто умозрительными, а потом они без малейшей опасности сразу пускаются в свет и в дела, то я нахожу, что тут столько же оскорбляют природу, сколько и разум, и не удивляюсь уже, что так мало людей, умеющих вести себя. Какой нужен странный склад ума, чтобы учить стольким бесполезным вещам, а искусство действовать — считать за ничто! Претендуют образовать нас для общества, а учат так, как будто каждый из нас должен проводить свою жизнь в одиноких думах, в своей келье или в беседах на разные вздорные темы с людьми, ничем не заинтересованными. Вы думаете, что учите детей жить, если обучаете их разным кривляньям и условным фразам, ничего не обозначающим. Но ведь и я тоже учил Эмиля жить, ибо я научил его ладить с самим собою и, кроме того, зарабатывать себе хлеб. Но этого недостаточно. Чтобы жить в обществе, нужно уметь обходиться с людьми, нужно знать, какими способами мож-

но действовать на них: нужно рассчитывать действие и противодействие частных интересов в гражданском обществе и так верно предвидеть события, чтобы редко обманываться в своих начинаниях или по крайней мере принимать всегда лучшие меры для успеха. Законы не позволяют молодым людям заниматься своими собственными делами и располагать своим имуществом; но к чему служили бы эти меры предосторожности, если бы до установленного законом возраста они не могли приобрести никакой опытности? Они ничего не выиграли бы от этого ожидания и в 25 лет были бы такими же новичками в деле, как в 15 лет. Без сомнения, нужно помешать, чтобы молодой человек, ослепленный своим невежеством или обманутый страстями, не причинил сам себе зла; но быть благотворительным во всяком возрасте позволительно; во всяком возрасте можно покровительствовать под руководством умного человека несчастным, которые нуждаются только в поддержке. ⟨...⟩

Я не перестаю повторять: облекайте все ваши уроки молодым людям в форму поступков, а не речей; пусть они не учат по книгам того, чему может научить их опыт. Какая нелепая задача — упражнять их в искусстве говорить без всякого намерения что-либо сказать; давать чувствовать энергию языка страстей и всю силу искусства убеждать на школьной скамье, когда у них нет никакого интереса кого-нибудь и в чем-нибудь убеждать! Все правила риторики кажутся лишь пустой болтовней тому, кто не знает, как применить их в свою пользу. Для чего знать ученику, каким способом Ганнибал склонял солдат к переходу через Альпы? Если бы вместо этих великолепных речей вы показали ему, как он должен приняться за дело, чтобы убедить своего надзирателя дать ему отпуск, будьте уверены, что он внимательнее отнесся бы к вашим правилам.

Если б я захотел преподавать риторику молодому человеку, у которого все страсти уже развились, то я представлял бы ему беспрестанно предметы, способные польстить его страстям, и исследовал бы вместе с ним, каким языком он должен говорить с другими людьми, если хочет принудить их благоприятствовать его желаниям. Но Эмиль мой находится в положении не столь выгодном для ораторского искусства; ограничиваясь почти одними физическими потребностями, он менее нуждается в других, чем другие в нем; а так как ему нечего просить у них для себя самого, то вещь, в которой он хочет убедить, не настолько его трогает, чтобы он стал чрезмерно волноваться. Отсюда следует, что речь его будет вообще проста и бедна образами. Слова он употребляет обыкновенно в собственном смысле и только для того, чтобы его поняли. Он мало говорит сентенциями, потому что не научился обобщать своих идей; у него мало образов, потому что он редко бывает страстен.

Итак, если мы хотим, чтобы Эмиль любил правду, если хотим, чтобы он ее знал, то будем в делах всегда держать его далеко от личного его интереса. Чем более его заботы посвящены будут чу-

жому счастью, тем просвещеннее они будут и мудрее и тем менее он будет ошибаться в оценке добра и зла; но никогда не допускайте в нем слепого предпочтения, основанного единственно на лицеприятии или несправедливом предубеждении. Да и зачем он стал бы одному вредить, чтобы услужить другому? Для него не важно, на чью долю выпадает больше счастья, лишь бы содействовать наибольшему счастью всех; а в этом и состоит первый интерес мудреца, после личного интереса, ибо каждый есть часть своего рода, а не часть другого индивида.

Чтобы помешать состраданию выродиться в слабость, нужно, значит, обобщать его и распространять на весь род человеческий. Тогда мы предаемся ему лишь настолько, насколько оно согласуется со справедливостью, потому что из всех добродетелей справедливость наиболее содействует общему благу людей. В силу разума, в силу любви к себе нужно к роду людскому питать еще большее сострадание, чем к ближнему своему, и жалость к злым есть очень большая жестокость к людям.

Впрочем, нужно помнить, что все эти средства, которыми я отвлекаю моего воспитанника от интересов его личности, имеют всетаки прямое отношение и к нему не только потому, что из них проистекает внутреннее наслаждение, но и потому, что, делая его благотворительным по отношению к другим, я тружусь над его собственным образованием.

Я сначала дал средства, а теперь показываю действие их. Какой широкий кругозор открывается мало-помалу в его голове! Какими возвышенными чувствованиями заглушается в его сердце зародыш мелких страстей! Какая отчетливость суждения, какая точность ума образуется в нем из его культивированных наклонностей, из опытности, которая сосредоточивает стремление великой души в тесных пределах возможного и ведет к тому, что человек, стоящий выше других и не имеющий возможности поднять их до своего уровня, умеет сам спуститься к ним! В его разуме запечатлеваются истинные принципы справедливости, истинные образы прекрасного, все нравственные отношения живых существ, все идеи порядка; он видит место каждой вещи и причину, удаляющую ее от этого места; он видит, чем создается добро и что противодействует ему. Не испытав человеческих страстей, он знает уже обманы их и игру.

Я подвигаюсь вперед, увлекаемый силой вещей, но я не обманываюсь на счет мнения читателей. Они давно уже видят меня в стране химер; со своей стороны, я все время вижу их в области предрассудков. Расходясь так далеко с обычными мнениями, я не перестаю представлять их в своем уме; я их рассматриваю, размышляю о них не для того, чтобы держаться или избегать их, но чтобы взвесить их на весах рассуждения. Всякий раз, как последнее заставляет меня уклоняться от них, наученный опытом, я уже совершенно уверен, что читатели не последуют за мной; я знаю, что, упорствуя в своем мнении, будто возможно лишь то, что они видят, они примут изображаемого мною молодого человека за существо вообра-

жаемое и фантастическое, потому что он отличается от тех, с которыми его сравнивают; им не приходит в голову, что он и должен отличаться: раз он воспитан иначе, раз его волнуют совершенно противоположные чувства, раз он получил совершенно не такое, как они, образование, было бы гораздо более удивительным, если б он походил на них, а не таким был, каким я предполагаю. Это не человеческий человек, это человек природы. И конечно, он должен быть очень странным на их взгляд.

В начале этого сочинения я не предполагал ничего такого, чего не мог бы наблюдать и всякий другой так же хорошо, как и я, потому что исходный пункт — я разумею рождение человека — для всех нас одинаков; но чем более мы подвигаемся вперед, я — культивируя природу, вы — извращая ее, тем дальше мы удаляемся друг от друга. В шесть лет мой воспитанник мало отличался от ваших, которых вы не успели еще изуродовать; теперь в них нет ничего уже сходного; а в лета возмужалости, которые приближаются, он должен явиться в совершенно противоположном свете, если только заботы мои не пропали даром. Количество приобретений, быть может, почти равно с той и другой стороны, но самые приобретения совершенно не сходны между собою. Вы изумлены, что находите у первого высокие чувства, которых и в зародыше нет у вторых; но примите в расчет и то, что эти последние все бывают уже философами и богословами, прежде чем Эмиль узнает, что такое философия, и прежде чем он даже услышит о Боге. 〈...〉

Я предвижу, сколь многие читатели будут изумлены тем, что, проследив весь первый возраст моего воспитанника, я ни разу не говорил ему о религии. В пятнадцать лет он не знал, есть ли у него душа: а быть может, даже в восемнадцать лет еще не время знать ему об этом; ибо если он узнает раньше, чем нужно, то представляется опасность, что он никогда не будет знать этого. 〈...〉

Но во что верует ребенок, исповедующий христианскую религию? Верует в то, что постигает; а он так мало постигает передаваемое ему, что, если вы скажете ему противоположное, он усвоит это с такой же охотой. 〈...〉

Когда ребенок говорит, что он верует в Бога, он не в Бога верит, а верит Петру или Якову, которые говорят ему, что существует нечто такое, что называют Богом. Он верит на манер Еврипида:

«О, Юпитер! Ничего ведь о тебе не знаю я, кроме имени»*. 〈...〉

Ребенок должен быть воспитан в религии своего отца; ему всегда убедительно доказывают, что эта религия, какова бы она ни была, единственно истинная, что все другие — вздор и нелепость. Сила аргументов совершенно зависит от того пункта земли, где их предлагают. Пусть турок, который в Константинополе находит христианство столь смешным, посмотрит, как относятся к магометанству в Париже! В деле религии людское мнение особенно тор-

* *Плутарх.* Трактат о любви. Так же начиналась прежде трагедия «Меланипп»[46]; но народные крикуны в Афинах принудили Еврипида изменить это начало.

жествует. Но мы, которые имеем притязание со всякой вещи сбрасывать ее иго, которые не желаем ничего уступить авторитету, не желаем преподавать нашему Эмилю ничего такого, чему он не мог бы научиться сам во всякой стране, — мы в какой религии станем его воспитывать? К какой секте присоединить нам человека природы? Ответ очень прост, мне кажется: мы не станем присоединять его ни к той, ни к другой, а дадим ему возможность выбрать ту, к которой должен привести его наилучшим образом направленный разум. ⟨...⟩

Мы работаем в согласии с природой и, пока она формирует человека физически, пытаемся сформировать существо нравственное; но наши успехи не одинаковы. Тело уже крепко и сильно, в то время как душа еще немощна и слаба; и что бы ни могло сделать человеческое искусство, темперамент всегда предшествует разуму. Сдерживать один и возбуждать другой — вот к чему мы доселе всячески стремились для того, чтобы человек всегда был единым, насколько это возможно. Развивая природные свойства, мы задерживали зарождавшуюся чувствительность; мы ее регулировали, развивая разум; умственные предметы умеряли действие чувствительных предметов. Восходя к началу вещей, мы изъяли своего воспитанника из власти чувств; от изучения природы нетрудно было подняться до вопроса о Творце.

Когда мы дошли до этого, сколько приобрели мы новых способов влияния на воспитанника! Сколько у нас новых способов обращаться к его сердцу! Только теперь истинный интерес свой он видит в том, чтобы быть добрым, делать добро вдали от людских взоров и без принуждения со стороны законов, быть справедливым перед Богом и собою, исполнять долг, даже жертвуя жизнью. ⟨...⟩

Эмиль, напротив, считает для себя честью сделаться человеком и подчиниться игу нарождающегося разума; тело его, уже сформированное, не нуждается теперь в прежних движениях и начинает останавливаться, зато ум его, наполовину развившийся, начинает, в свою очередь, расправлять свои крылья. Таким образом, возраст разума для одних является лишь возрастом своеволия, для другого же он делается порою рассудительности. ⟨...⟩

Наконец, приходит и торжественный момент, начертанный природой: «Ему нужно прийти». Раз человеку необходимо умереть, он должен и воспроизводить себя, чтобы род продолжался и сохранялся мировой порядок. Когда по признакам, о которых я говорил, вы предугадаете критический момент, тотчас же оставьте навсегда ваш прежний тон по отношению к нему. Он еще ваш ученик, но уже не воспитанник ваш. Это ваш друг, это мужчина; обращайтесь отныне с ним, как с мужчиной. ⟨...⟩

Признаюсь откровенно, что если вы очертя голову броситесь в борьбу с его зарождающимися желаниями и вздумаете отнестись к новым потребностям, которые дают ему себя чувствовать, как к преступлению, то он недолго будет вас слушаться; но раз вы покидаете мою методу, я ни за что уже вам не ручаюсь. Помните всегда, что вы — орудие природы, и вы никогда не будете ее врагом.

Но какое принять решение? Представляются два исхода — потворствовать его наклонностям или бороться с ними, быть его тираном или сообщником; а то и другое ведет к столь опасным последствиям, что поневоле приходится сильно колебаться в выборе.

Первый способ разрешить затруднение — это поскорее женить его; это самое верное и самое естественное средство. Я сомневаюсь, однако, чтобы оно было наилучшим и полезнейшим. Ниже я приведу свои основания, а пока я соглашаюсь, что действительно нужно женить молодых людей в возмужалом возрасте. Но возраст этот наступает для них раньше времени; мы именно и сделали его преждевременным; его нужно оттянуть до полной зрелости.

Если бы приходилось слушаться только наклонностей и следовать их указаниям, дело было бы очень просто; но между правами природы и нашими социальными законами столько противоречий, что для примирения их приходится беспрестанно лавировать и увертываться; нужно употребить много искусства, чтобы помешать человеку, живущему в обществе, быть совершенно искусственным.

На основании вышеизложенного я полагаю, что с помощью указанных мною средств и других подобных можно продлить, по меньшей мере до двадцати лет, незнакомство с вожделениями и чистоту чувств; это настолько верно, что у германцев молодой человек, терявший свою невинность до этого возраста, считался обесчестившим себя; а писатели крепость телосложения и многочисленность детей справедливо объясняют воздержанностью этих народов в пору юности[47].

Не забывайте, что для руководства взрослым приходится принимать меры, противные тому, что вы предпринимали для руководства ребенком. Не колеблясь, посвятите его в те опасные тайны, которые вы так долго и с такой заботливостью скрывали от него. Так как нужно же, наконец, чтобы он знал их, то важно, чтобы он узнал не от другого и не сам собою, а от вас одних; так как отныне он вынужден бороться с ними, то, чтобы не быть застигнутым врасплох, ему нужно узнать своего врага. ⟨...⟩

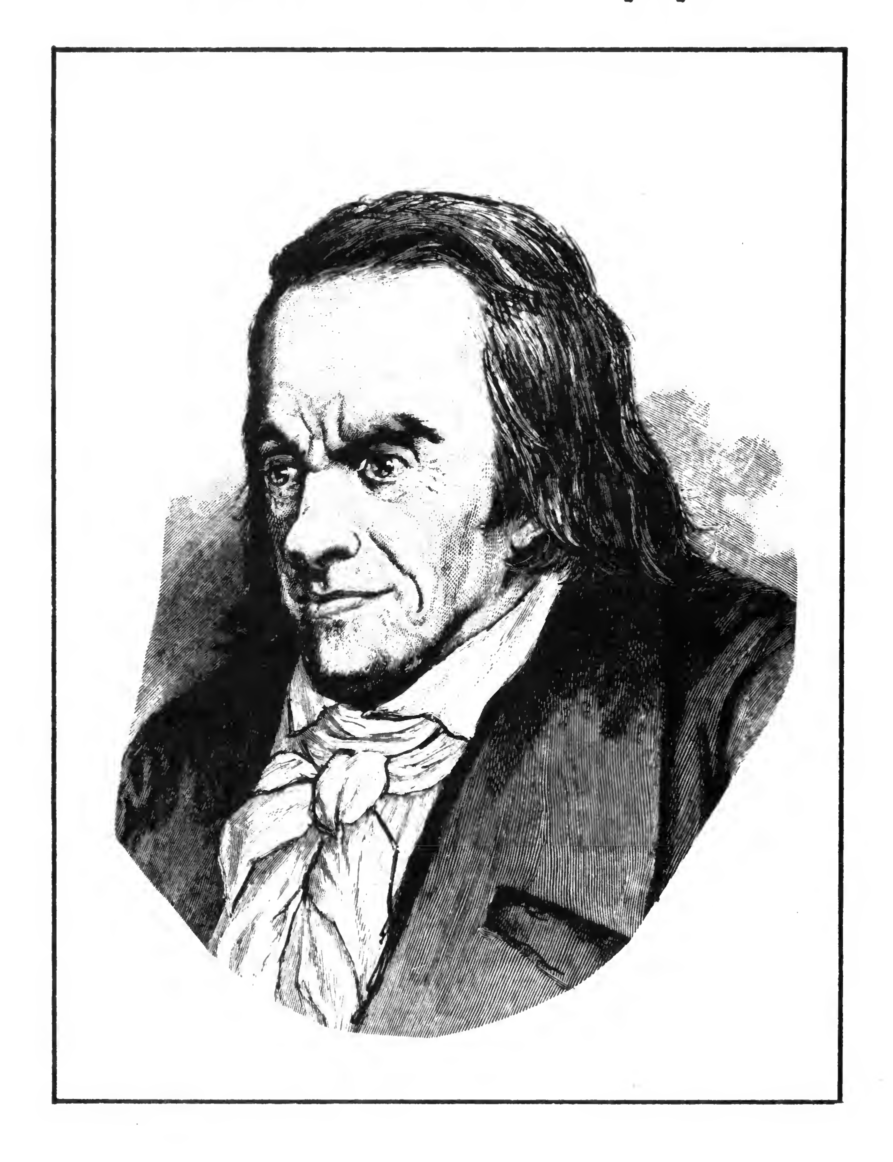
Эмиль не на то создан, чтобы всегда оставаться одиноким: будучи членом общества, он должен выполнять налагаемые им обязанности. Созданный для того, чтобы жить с людьми, он должен узнать их. Он знает человека вообще; остается ему ознакомиться с индивидами. Он знает, что делается в свете; остается посмотреть, как в нем живется. Пора показать ему внешнюю сторону той великой сцены, скрытый механизм которой ему уже известен. Он отнесется к ней не с тупым удивлением юного вертопраха, но с разборчивостью здравого и правильного ума. Страсти, конечно, могут ввести его в заблуждение — когда они не обманывают того, кто им предается? Но по крайней мере он не будет обманут чужими страстями. Если он увидит их, то взглянет на них оком мудреца, не увлекаясь их примером и не соблазняясь связанными с ними предрассудками.

Подобно тому как есть возраст, годный для изучения наук, так есть и возраст, пригодный для усвоения светского обращения. Кто

научается этому обращению слишком рано, тот всю жизнь следует ему без разбора, без размышления, хотя самоуверенно, но совершенно не сознавая, что делает. Но кто, изучая его, видит основания, тот следует с большей разборчивостью, а значит, и с большим смыслом и с большей грацией. Дайте мне двенадцатилетнего ребенка, совершенно ничего не знающего, и я на пятнадцатом году обязуюсь возвратить его таким же знающим, как и тот, которого вы обучали с малолетства, с той разницей, что знания вашего будут содержаться лишь в памяти, а знания моего — в рассудке. Точно так же введите двадцатилетнего юношу в свет; при хорошем руководстве он в один год станет более милым и рассудительно вежливым, чем тот, которого воспитывали в свете с самого детства; ибо первый, будучи способен сознавать основания всех поступков, составляющих это обращение и соответственных с возрастом, положением, полом, может обратить эти основания в принципы и распространить их на непредвиденные случаи, тогда как второй, не имея иного руководства, кроме рутины, совершенно теряется, как только отступает от нее. ⟨...⟩

Если моя метода удовлетворяет со всех сторон одной и той же цели, если, устраняя одно неудобство, предупреждает другое, то я вывожу заключение, что она хороша и что я на настоящей дороге. Это именно я и вижу в том средстве, которое в данном случае она мне подсказывает. Если я захочу быть строгим и сухим по отношению к своему ученику, я потеряю его доверие и он скоро станет скрытным по отношению ко мне. Если я хочу быть снисходительным, уступчивым или стану закрывать глаза, то что же ему за польза быть под моим руководством? Я в этом случае только даю ему право на распутство и облегчаю его совесть, в ущерб своей. Если я его введу в свет с единственной целью научить его, он научится большему, чем я желаю. Если я стану удалять его от света, то чему же он научится от меня? Всему, быть может, кроме самого необходимого для человека и гражданина искусства — именно умения жить с себе подобными. Если я имею в виду при этих заботах слишком отдаленную пользу, она не будет иметь в его глазах никакого значения; он дорожит лишь настоящим. Если я ограничусь доставлением ему развлечений, то какая ему от этого будет польза? Он изнежится и ничему не научится. ⟨...⟩

И.Г. ПЕСТАЛОЦЦИ



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ИОГАННА ГЕНРИХА ПЕСТАЛОЦЦИ

И. Г. Песталоцци (1746—1827) — швейцарский педагог-демократ — внес огромный вклад в развитие прогрессивной педагогической мысли. Вся его теоретическая и практическая деятельность, которой он отдал свыше пятидесяти лет своей жизни, была направлена на то, чтобы коренным образом изменить дело воспитания и образования детей трудового народа. На протяжении трети века И. Г. Песталоцци руководил опытными учебно-воспитательными учреждениями: приютом для нищих крестьянских детей «Учреждение для бедных» в Нейгофе (1774—1780) — одним из первых в истории опытных учебных заведений; сиротским приютом в Станце (1798—1799); институтами в Бургдорфе (1800—1804) и Ивердоне[1] (1805—1825), представлявшими собой комплекс средних школ с интернатами, служившими одновременно базой для подготовки учителей. На основе опытной работы в руководимых им учебно-воспитательных учреждениях он осуществлял и развивал свои педагогические идеи.

В сочинениях И. Г. Песталоцци обобщены результаты его многолетней опытной работы. Они изложены в теории трудовой демократической школы («Письма г-на Песталоцци к г-ну Н. Э. Ч. о воспитании бедной сельской молодежи», 1877; «Лингард и Гертруда», 1781—1787; «Письмо другу о пребывании в Станце», 1799; «О народном образовании и индустрии», 1806, и др.) и в теории элементарного образования и развивающего школьного обучения («Метод. Памятная записка Песталоцци», 1800; «Как Гертруда учит своих детей», 1801; «Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода», 1802; «Памятная записка о семинарии в кантоне Во», 1806, и др.). В последнем произведении И. Г. Песталоцци — «Лебединой песне» (1826) в целостном виде представлены его педагогические взгляды.

И. Г. Песталоцци жил в эпоху, когда в Швейцарии рушился феодальный строй, утверждалась капиталистическая форма производства. Обезземеленные крестьяне подвергались жестокой эксплуатации в условиях так называемой домашней промышленности, на централизованных мануфактурах и только появлявшихся фабриках. Эксплуатировался и труд детей бедняков — они должны были целый день работать на дому либо по 14—16 ч в сутки на мануфактуре или фабрике.

[1] В немецкой транскрипции — Ифертен.

Единственно доступная детям трудового населения начальная школа находилась в жалком состоянии — в ней господствовала зубрежка, все обучение сводилось к заучиванию религиозных текстов, многие учащиеся выходили из школы, так и не научившись писать и считать. Народные школы того времени И. Г. Песталоцци сравнивал с бездушными машинами, которые подавляют естественные силы и способности ребенка, препятствуют его развитию.

С юных лет И. Г. Песталоцци проникся горячим сочувствием к людям труда, желанием облегчить участь крестьянских детей, лишенных элементарных условий для полноценного физического, умственного и нравственного развития. В духе идей Ж.-Ж. Руссо и других просветителей XVIII в. воспитание рассматривалось им как основное средство преобразования общества на разумных и справедливых началах.

И. Г. Песталоцци представлял народную школу как школу труда, дающую своим воспитанникам надлежащую подготовку к жизни. Во 2-й половине, особенно в конце, XVIII в. в условиях распространения капиталистической мануфактуры и возникновения фабричного производства в странах Западной Европы стали появляться «промышленные школы», где дети трудящихся получали самые элементарные знания, религиозно-нравственное воспитание и за ничтожное вознаграждение занимались прядением, ткачеством, работой по дереву и т. п. И. Г. Песталоцци выступал против эксплуатации детского труда в школах. Он отвергал однообразный механический труд («верчение колеса»), разрушающий физические и умственные способности и нравственные силы детей. Движимый гуманистической идеей о возрождении народа путем воспитания, И. Г. Песталоцци мыслил себе подготовку детей простого люда к труду не иначе, как в тесном сочетании с их физическим, нравственным и умственным развитием. Уже опыт работы в Нейгофе показал ему необходимость подчинения детского труда педагогическим требованиям, что позволило сформулировать принципиально новое положение: положительное воздействие на ребенка оказывает детский труд лишь при условии, если ставит перед собой воспитательные и нравственные задачи. И. Г. Песталоцци считал, что соединение обучения с трудом соответствует психологии детей, их естественному стремлению к деятельности. Он высказывает догадку о необходимости внутренних форм связи между обучением и трудом, которые позволили бы углубить общеобразовательную подготовку детей.

И. Г. Песталоцци развил положение прогрессивной педагогики о факторах формирования личности и гармоническом развитии всех сил и способностей человека. Особый интерес представляют его идеи о природосообразности и роли воспитания в развитии ребенка. Воспитание должно быть природосообразным, т. е. строиться в соответствии с особенностями человеческой природы, законами ее развития. Природа «ребенка, ползающего в пыли», ничем не отличается от природы «сына князя». Как подлинный демократ, И. Г. Песталоцци отстаивал, в противоположность нормам сослов-

ного образования, общечеловеческие цели и задачи воспитания: оно призвано содействовать раскрытию в каждом ребенке всех его сил и способностей. Он считал, что этим силам и способностям присуще стремление к развитию («Глаз хочет смотреть, ухо — слышать, нога — ходить и рука — хватать. Но также и сердце хочет верить и любить»[2]). Обучение должно иметь развивающий характер и «вырабатывать всего человека», т. е. воздействовать не только на ум, но и на чувства, волю, характер ребенка, вооружать его необходимыми для жизни умениями и навыками. Целью воспитания является гармонически развитая личность.

В педагогическом учении И. Г. Песталоцци идеалистические тенденции сочетались с элементами механического и метафизического материализма. Он не понимал, как и многие мыслители того времени, социально-исторической обусловленности природных сил и возможностей человека, которые представлялись ему неизменными. Но его несомненная заслуга состоит в утверждении решающей роли воспитания — оно побуждает к самодеятельности и саморазвитию присущих человеку природных сил и задатков. И. Г. Песталоцци критиковал современную ему школу за отрыв обучения от жизни и зубрежку, притуплявшие духовные силы детей. Он считал, что школа должна организовать многостороннюю деятельность детей, развивающую их «ум, сердце и руки».

Отстаивая роль воспитания в развитии ребенка, И. Г. Песталоцци критически переосмыслил французских материалистов XVIII в., которые, рассматривая человека как продукт среды и воспитания, в конечном итоге растворяли воспитание в совокупности всех оказывающих влияние на личность условий жизни. Швейцарский педагог строго дифференцировал стихийные воздействия среды на формирование ребенка («жизнь формирует») и сознательное педагогическое воздействие, осуществляемое в школе и семье.

Идея развивающих целей и задач воспитания положена в основу разработанной И. Г. Песталоцци теории элементарного образования, которая подразделялась на теории умственного, физического и нравственного развития. Назвав свою теорию образования элементарной, И. Г. Песталоцци имел в виду, что развитие ребенка должно начинаться от наипростейших элементов и двигаться к сложным. Он разработал систему расположенных в определенной последовательности упражнений с целью привести в движение присущее природным силам человека стремление к деятельности. Песталоцци выступил как новатор, дифференцировав содержательную и развивающую стороны обучения. Однако задаче развития способностей ребенка порой подчинялась другая, не менее важная задача обучения, — вооружение учащихся необходимыми знаниями.

В педагогической деятельности и теории И. Г. Песталоцци получила отражение проблема психологизации обучения. Умственное образование должно быть построено в соответствии с «естест-

[2] Наст. изд. С. 360.

венным путем познания» ребенка. Поскольку чувственное восприятие — исходный момент этого пути, элементарное умственное образование должно соответственно содействовать переходу от беспорядочных и смутных впечатлений эмпирически воспринимаемого внешнего мира к ясным представлениям и четким понятиям. И. Г. Песталоцци придавал решающее значение наглядности в обучении как средству развития у ребенка умения в процессе наблюдения сравнивать предметы, выявляя их общие и отличительные признаки и соотношения между ними. Здесь И. Г. Песталоцци пошел дальше Я. А. Коменского, в значительной мере раскрыв роль наглядности в обучении и развитии у детей логического мышления. С целью облегчить ребенку наблюдения и упорядочить их И. Г. Песталоцци выделил простейшие элементы, общие всем учебным предметам и потому составляющие исходный момент всякого обучения: число, форму и слово (простейший элемент числа — единица, формы — прямая линия, слова — звук). Например, он указывал, что речь надо развивать начиная со звуков, их сочетаний в слогах. Первоначальное обучение счету И. Г. Песталоцци предлагал начинать с единицы: на основе сочетания и разъединения единиц давать детям наглядные представления о свойствах чисел. Изучение формы предполагает постепенное овладение измерением (геометрией), рисованием и письмом. Швейцарскому педагогу принадлежит мысль о введении в начальной школе элементов геометрии.

И. Г. Песталоцци стремился упростить методику начального обучения, чтобы ею с успехом могли пользоваться и учитель начальной школы, и любая мать-крестьянка. Отправляясь от простейших элементов, он стремился вести ребенка шаг за шагом к познанию целостного предмета. Предложенный им путь обучения содержит большие дидактические возможности. Но попытка И. Г. Песталоцци придать ему универсальный характер неправомерна. В обучении может иметь место и обратный путь: от цели к его элементам.

И. Г. Песталоцци отводил определенную роль религии в нравственном воспитании, но он обогатил мысль об этом воспитании после Д. Локка и Ж.-Ж. Руссо. Нравственное образование, считал он, должно начинаться в семье и совершенствоваться в школе. Простейшее (элементарное) нравственное чувство — инстинктивно возникающая у младенца любовь к матери, его «естественной воспитательнице». В дальнейшем это чувство осознается ребенком и переносится сначала на отца, сестер, братьев, затем на учителя и школьных товарищей и, наконец, на свой народ и все человечество.

Большую роль И. Г. Песталоцци отводил упражнениям детей в нравственных поступках, требующих с их стороны выдержки, решимости и умения преодолевать свои желания во имя достижения нравственной цели. Продолжая линию Д. Локка и Ж.-Ж. Руссо, он рассматривал воспитание как процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого, но опыт работы с детьми в учебно-вос-

питательных учреждениях позволил ему выдвинуть принципиально новую идею об использовании детского сообщества как существенного фактора нравственного развития. Новаторский подход И. Г. Песталоцци к нравственному развитию ребенка позволил ему выработать и другое ценное в теоретическом и практическом отношении положение: обучение и воспитание должны осуществляться гармонично, в неразрывной связи. В противном случае неизбежно одностороннее развитие сил и способностей и — как результат — нравственная черствость, эгоизм.

Как гуманист-просветитель, И Г. Песталоцци возлагал надежды на то, что должным образом организованное физическое развитие явится некоторым противовесом ущербу, который наносится организму человека односторонним разделением труда на мануфактурах, и сыграет положительную роль в оздоровлении народа.

Трудовое элементарное образование И. Г. Песталоцци рассматривал как неотъемлемую, органичную часть своего метода. Он высказал мысль о необходимости создания «азбуки умений», усвоение которой помогло бы ребенку развить свои физические силы и овладеть необходимыми ему в жизни трудовыми навыками. И. Г. Песталоцци критиковал современную ему профессиональную подготовку молодежи, сводившуюся к овладению «односторонними рутинными умениями». «Образование для индустрии» должно было помочь молодежи овладеть основными приемами и общей культурой труда. Подготовка молодежи к индустрии, осуществляемая на базе элементарного умственного, нравственного и физического образования, будет способствовать всестороннему развитию человека труда. «Образование для индустрии» рассматривалось им как «средство гуманизации промышленности». В произведениях И. Г. Песталоцци содержится ряд не утративших своего значения высказываний об овладении молодежью «внутренней сущностью промышленного производства» и теми «внешними приемами, которые необходимы для успешного участия в ней». Высказывания эти отмечены печатью того времени, когда широкое применение имел ручной труд. Но подобные идеи исторически подготовили возникновение теории политехнического образования, разработанной впоследствии К. Марксом и Ф. Энгельсом. Н. К. Крупская отмечала в свое время: «Основная идея Песталоцци, выдвинутая им с такой силой, что центром воспитательной деятельности должен быть производительный труд, совершенно верна, вполне соответствует интересам рабочего класса и выдвинута теперь на очередь самим ходом экономического развития»[3].

И. Г. Песталоцци переосмыслил социальную роль народного учителя. Из человека, лишенного какой-либо профессиональной подготовки и вынужденного из-за необеспеченности совмещать работу в народной школе с занятием каким-нибудь ремеслом (или же церковной должностью), народный учитель, по глубокому

[3] *Крупская Н. К.* Пед. соч.: В 10 т. Т. 1. М., 1957. С. 279.

убеждению И. Г. Песталоцци, должен был стать подлинным просветителем бедноты.

Теория трудовой школы, элементарного образования и развивающего школьного обучения, созданная педагогом-демократом И. Г. Песталоцци, стала знаменем прогрессивного педагогического движения, выступившего за построение новой народной школы. В Западной Европе оно было представлено немецкими педагогами-демократами А. Дистервегом и К. Ф. Вандером, в России — К. Д. Ушинским и его последователями.

В современных условиях особенно актуально звучит завет И. Г. Песталоцци: обучая всех, хорошо учить каждого, органично соединять обучение с участием школьников в производительном труде. Педагогическое наследие педагога-демократа учит тому, что решать такие задачи можно лишь при условии постоянного совершенствования обучения в соответствии с требованиями жизни, активизации деятельности учащихся, всестороннего развития их способностей и мышления.

ПИСЬМА Г-НА ПЕСТАЛОЦЦИ К Г-НУ Н. Э. Ч. О ВОСПИТАНИИ БЕДНОЙ СЕЛЬСКОЙ МОЛОДЕЖИ

ПИСЬМО ПЕРВОЕ

Мой благородный господин!

Что сказать в ответ на Ваши «Грезы»?

Могу только пожелать, чтобы всемогущий приблизил нас к тем дням, когда владетельные господа с той же мудростью, что и Вы, будут оказывать помощь бедным, к тем дням, когда богатый не будет больше забывать бедных и люди не дадут своему роду хиреть в путах ничем не сдерживаемой нужды.

Как бы с неба упавшее учреждение сверкает, как кроткое благословение божие в тихо падающей росе прекрасного субботнего утра. Дети этого учреждения, воспитанные для блаженного покоя жизни, для Бога, воспринимающие с искренним наслаждением красоты природы, впивают в самом чистом виде учение мудрейшей простоты — эти дети силой и красотой должны подняться выше своего века. Прекрасная, возвышенная простота Вашего дома — какое возбуждение для моего сердца, желания коего всегда свыше его сил! Но я не могу поддаваться этому возбуждению и стремиться ввысь, хотя оно и ослепляет мои глаза. Я должен идти своим путем, путем человека, не имеющего права мечтать.

Вот уже три года, как я работаю над тем, чтобы по мере своего положения и своих возможностей удовлетворить Вашу мечту. Но, увы, как незначительно еще то начало, которого я достиг, как несовершенны, как медлительны пути к конечным целям, с какими почти непреодолимыми трудностями приходится бороться в этой области, в которой не имеешь предшественников, не имеешь путеводителей. В этой столь важной для человека области друг людей в современном просвещенном веке блуждает, как в темной пустыне по неиспытанным путям.

Я всегда считал приют для бедных чрезвычайно важным для воспитания сирот. Бедняк большей частью беден потому, что он не приучен работать для удовлетворения своих потребностей; из этого следовало бы исходить. Конечной целью при воспитании бедных должно быть наряду с общим воспитанием человека приспособление их к своему положению. Бедняк должен быть воспитан для бедной жизни, и в этом пробный камень учреждения для бедных. Воспитание бедных требует глубоких, точных знаний потребностей; затруднений и условий жизни бедноты; необходимо детальное знание их вероятного будущего положения, так как общепризнанной истиной является тот факт, что каждое сословие людей

должно приучить свою молодежь к преодолению тех ограничений, препятствий и затруднений, с которыми ей предстоит встретиться в позднейшие годы. Мне кажется, что самым существенным моментом ученичества в каждой профессии являются упражнения в преодолении трудностей этой профессии, в терпении и подавлении всех желаний, которые могли бы препятствовать непрерывному выполнению будущих главных обязанностей. Эту общую истину я считаю особенно важной в деле воспитания бедных для самых трудных профессий в жизни. Друг человечества должен спуститься в самую жалкую хижину нищеты, он должен видеть бедняка в его темной комнате, его жену в дымной кухне и его ребенка при почти непосильном каждодневном труде. Это та хижина, в которой в будущем предстоит жить ребенку, воспитываемому в общественном учреждении; его жена должна будет, вероятно, хозяйничать в такой же кухне; с таким же скудным количеством утвари, с такой же однообразной пищей; единственным источником существования семьи будет тот или другой тяжелый труд. Если бы дети оставались в этих бедных хижинах у бедных родителей, они неизбежно привыкли бы ко всем ограничениям в такой мере, что не чувствовали бы их тяжести, они могли бы спокойно и счастливо жить при этих затруднениях. Хорошее воспитательное учреждение не должно лишить их этого спокойствия, а это случилось бы, если бы друг человечества, желающий воспитывать бедных детей, недостаточно был знаком с бедностью и способами помощи ей, если бы при руководстве учреждением для бедных он не имел постоянно в виду, что эти дети будут бедняками, что для добывания себе средств к существованию они должны будут приспособиться к тем местным условиям и возможностям, которые предоставляются в том или другом округе бедному населению. Он должен считать главнейшей задачей своего учреждения развитие в детях тех умений, которые на месте их жительства могут в будущем явиться важнейшим источником их существования; он должен заботиться о том, чтобы при воспитании детей трудности низших видов труда не были бы им чужды, тягостны, противны; он должен живо сознавать, что весь успех воспитания зависит от бережного отношения к доходу от труда, от умения ограничиваться во всех жизненных потребностях. Послушание, податливая скромность, гибкая приспособляемость, навыки в спокойном и умелом исчислении доходов от различных видов заработка бедняка — вот важнейшие знания, которые должны быть даны ребенку. Эти знания, или, вернее, умения, возместят ему бедность. Его гибкая приспособляемость, его подготовленность к различным видам труда будут его преимуществами перед более имущим при добывании заработка. При сопоставлении проектов и планов воспитательного учреждения необходимо исходить из будущего положения и потребностей детей и иметь в виду, что учреждение должно явиться учебным местом для развития умений и навыков, соответствующих будущему положению воспитываемых детей. Необходимо остерегаться ошибок при учете последствий; спокойствие, наслаждение, доброта не ведут к активности, довольство не ведет к поискам, учение о долге, благодарности само по

себе не делает еще человека работящим, чувствительные мечты о добре не делают человека сильным, и хорошо преподанный катехизис не возмещает тех трудностей, с которыми встречаются дети, попадающие из хороших условий благотворительности на тяжелую работу бедняка[1]. Отнюдь не следует думать, что работы нетрудные, не требующие постоянного преодоления многих препятствий, являются настоящей школой для бедняка. Он должен привыкнуть переносить те трудности, с которыми связана та или иная работа. 〈...〉

Разрешите еще просить Вас не лишать и впредь мое учреждение Вашего расположения и оказывать ему Вашу высокую милостивую поддержку. Несомненно, что конечная цель, которой я добиваюсь, преодолевая сотни затруднений, достойна Вашего внимания, и последствия Вашей благородной доброты, которой я пользуюсь, могут оказаться чрезвычайно важными. 〈...〉

Имеются ли, однако, теперь общественные учреждения, где развивается надлежащим образом эта смышленость, этот дух разумного деятельного трудолюбия, где всего вернее обеспечивается достижение этой конечной цели и где уделяется достаточно внимания развитию этих важнейших для бедноты навыков? 〈...〉

Остаюсь с глубоким уважением и благодарностью

Ваш покорный слуга *И. Г. Песталоц.*

ПИСЬМО ВТОРОЕ

Мой благородный господин!

Я продолжаю излагать Вам свои взгляды о воспитательных домах для бедных детей. Если я ошибаюсь, направьте меня на путь истины.

Но если эти столь важные для человечества перспективы, к которым я стремлюсь, верны, то мне утешением служит то, что Ваше сердце создано для поддержки всего хорошего. Я говорил уже, что самый естественный, самый верный путь для создания воспитательных учреждений для бедных детей заключается в том, чтобы основываться на действительных способностях подрастающего поколения к производительному труду и соединить такие воспитательные учреждения с производством.

Возможно ли это? Есть ли действительно основание предполагать, что способности к производительному труду подрастающего поколения могут служить исходным моментом при организации воспитательных учреждений? И если это возможно, если правильно подчинить воспитание бедных духу индустрии, какое влияние будет иметь соединение промышленности с воспитательными учреждениями на домашний быт воспитанных таким образом бедняков, на их нравственность, на их физическую силу, на состояние сельского хозяйства?

Это важнейшие вопросы, которые необходимо осветить. Я хотел

бы, чтобы мне удалось это сделать с надлежащей тщательностью и беспристрастностью. Я отнюдь не стремлюсь к тому, чтобы установить на этот счет какое-либо особое мнение, — я хочу только найти наилучшие способы и пути к осуществлению и достижению целей, столь важных для человечества.

Вы должны будете простить, если в мое изложение по причине моей загруженности делами вкрадутся неточности или если подчас я буду говорить не обстоятельно, а только делать намеки, ведь я лишь урывками мог найти время для своего изложения.

Возможность соединения на очень ранней ступени воспитательных задач с промышленной деятельностью неопровержима; достаточно вспомнить, с какого раннего возраста городские дети начинают шить и вязать, а деревенские — прясть хлопок. С шести лет начинается уже пригодность детей к индустрии, и до восемнадцати лет эта пригодность возрастает. Эта пригодность к производительному труду должна при воспитании бедных возможно раньше быть использована, так как это вполне соответствует самым разумным воспитательным принципам. ⟨...⟩

Но если это и верно, что в производственном труде подрастающего человека лежат действительные средства для спасения бедняков, — является ли природа этих средств таковой, чтобы признать полезным подчинение воспитания бедных этому духу индустрии?

Сопоставим фабричное учреждение с благородным учреждением Вашей мечты: насколько идеал Вашей мечты проще, легче, здоровее в нравственном отношении и больше соответствует всему развитию человека! Если Вы будете это утверждать, я почти согласился бы с Вами, но в том случае, если бы оно существовало, это учреждение, если бы оно стояло на надлежащем месте.

Но каковы Ваши предложения: специальные пожертвования в пользу учреждения; благородный человек, берущий на себя верховное руководство учреждением; два лица, отдающихся с родительским бескорыстием сиротам со всей мудростью, добротой и благородным внутренним достоинством? Да, там, где все это имеется, или там, куда может быть направлен этот благословенный источник, у подошвы виноградных гор, с господскими поместьями, с благородным населением, на просвещенность и великодушие коего можно рассчитывать, — там возможны такие учреждения. Но если Вы мечтаете о наслаждении и благословении, о патриархальных условиях труда для бедных и если Вы богаты этими благословенными источниками, то разрешите также там, где нет таких обильных источников, где о пожертвованиях не приходится думать, где на постороннюю помощь не приходится рассчитывать, — разрешите там искать необходимую помощь человечеству в самих силах и способностях людей, которых надлежит спасать[2].

Мой благородный господин!

Еще одно я должен заметить. Земледелие не является повсюду достаточным источником существования для бедных. Развивающаяся промышленность направила во многих местах бедняков на путь индустрии. А так как не подлежит сомнению, что воспитание бедня-

ка должно соответствовать его будущему положению, его будущим потребностям и условиям жизни, то в таком месте, где для бедняка в его будущей жизни не предвидится другого источника существования, кроме промышленности, питающей всю бедноту данного места, безусловно, необходимо при воспитании развивать все те навыки, без наличия которых бедняк не сумеет использовать тот единственный источник существования, на который он может рассчитывать.

Безусловной необходимостью в данном случае является подчинение бедняка духу индустрии, и такой же необходимостью является в тех случаях, когда нет других вспомогательных средств для воспитания бедняков, использование заложенных в них способностей к производительному труду для достижения указанных конечных результатов. ⟨...⟩

Я возвращаюсь к своему изложению. Наличие в каком-либо месте развитой промышленности является основанием к тому, чтобы воспитание бедняка подчинить духу индустрии; в местности, где бедняк несет на своих плечах всю тяжесть, весь вред фабричной работы при недостаточном заработке и отсутствии квалификации для его повышения, — в такой местности я желаю довести бедняка до самой высокой, самой лучшей степени заработка; с этой целью я хотел бы использовать природные производственные способности подростка для этого конечного результата — развития и поднятия его способностей; если мои расчеты не очень ошибочны, какими мощными могут быть эти средства в руках государства, человеколюбия и промышленности!

Но если я советую подчинить воспитание бедняков в определенных местностях промышленности, то ни в коем случае не хочу сказать, что рекомендую посылать детей на первые ближайшие фабрики, где, как совершенно правильно сказано, «они в нездоровом воздухе используются для работы на машинах, где они не слышат ничего об обязанностях и нравственности, где их голова, сердце и тело одинаково подавляются или по крайней мере оставляются недоразвитыми, неусовершенствованными». Сохрани меня Бог от того, чтобы считать удовлетворительными такие воспитательные средства для бедняков. Нет, в отношении человека, созданного по подобию божию, в отношении наших братьев мы имеем большой долг. Как мала, как незначительна разница между бедняком, просящим милостыню на дороге, и человеком, занимающим высокое положение в обществе! Сколь сходны они во многом существенном! Почему мы не помним об этом больше? Всегда ли так было? Или это наше столетие со своими разобщенными слоями общества, со своим стремлением к нечувствительности больше, чем все прежние столетия, виновно в том, что сердце наше очерствело и мы не видим и не чувствуем больше живую душу в сыне нашего слуги, алчущую так же, как и мы, полного удовлетворения своего человеческого существа?

Нет, сын бедной, погибшей, несчастной существует не для того, чтобы только вертеть колесо, возносящее вверх какого-нибудь гордого гражданина. Нет... Нет, не для того он существует. Недо-

пустимое отношение к человечеству — как возмущается мое сердце! До последнего вздоха своего я хочу видеть в каждом человеке своего брата, и никакое соприкосновение со злобой и непристойностью не ослабит во мне наслаждения любви.

Я бы хотел использовать значительную часть дохода, получаемого фабричной индустрией от человеческого труда, для создания настоящих воспитательных учреждений[3], которые бы соответствовали целиком потребностям человечества; должен сказать, что я ни в коем случае не разделяю мнения о том, что при таких промышленных перспективах меньше имеется возможностей достигнуть нравственных конечных рузальтатов, чем во всяких других воспитательных учреждениях. Человек при всяких обстоятельствах и при всякой работе в одинаковой степени поддается направлению к добру. ⟨...⟩

Только твердо поставленная конечная цель достижения нравственности, религиозного развития, истинного просвещения и руководства человеческим сердцем может быть положена в основу такого учреждения. Такого рода воспитание бедных я имел в виду достигнуть путем использования дохода от труда подростков[4], и мне кажется, что такое воспитание соответствовало бы потребностям человечества, положению и условиям жизни бедноты.

Но какое влияние имело бы на здоровье и физическое состояние бедных подчинение их воспитания духу индустрии? Как приятно мне сказать на основании трехлетнего опыта, что разумно руководимое и движимое любовью к человечеству предприятие совершенно не препятствует росту детей, не вредит развитию их физических сил, как это обычно предполагают. Я неоднократно убеждался в том, что дети, чахнувшие в нищете и безделии, крепли и значительно прибавляли в росте при регулярной работе по прядению; само собой разумеется, что я при этом считаю нужным поддерживать их силы укрепляющими физическими упражнениями, предоставлять им возможность после выполнения их обязанностей наслаждаться оздоровляющими играми. Поскольку условия учреждения позволяют, я считал бы также желательным присоединить к нему небольшое полевое и огородное хозяйство, что вполне возможно. Если предприниматель находится в сельской местности, если он организует разведение всего необходимого для потребностей его дома — картофеля, свеклы, фасоли и т. д. и т. д. — в своих поместьях, поблизости от фабричного дома, как легко и естественно он сумеет обучить своих детей разным добавочным полевым работам и какое существенное значение это будет иметь для нашего учреждения! Если он сумеет при этих работах, служащих детям развлечением, пробудить их рвение, поднять их дух своей ободряющей любовью, как легко и прочно он заложит в них знание земледельческих работ, применимых в их быту: умение использовать и улучшать небольшие участки земли, кормовых трав, посадки и прививки деревьев, и еще многое другое при таких условиях может быть преподано им шутя.

Так в детях воспитывается любовь к стране[5], знание способов использования собственности, так естественным путем подготовля-

ются они к своему будущему положению и потрёбностям, так они приучаются к бережливости, точности, к ограничению своих потребностей и вполне оказываются способными к лучшему заработку в своей местности. Как велико было бы значение учреждения, достигшего этих результатов, для нравов, для земледелия, для населения! Но, конечно, не все фабрики дают такие результаты, наоборот, многие приходят как раз к обратному, и по этому поводу я хочу сделать следующие замечания.

Настоящим воспитательным учреждением не может быть такая фабрика, которая ограничивает себя одним или очень немногими ремесленными приемами, фабрика, которая в случае прекращения работы двух-трех соседних предприятий потеряла бы всякую возможность продолжать свое производство. Учреждение, воспитывающее для индустрии, требует развития разнообразных способностей и навыков, нужных промышленности, и такое учреждение не может быть односторонним. ⟨...⟩

Кончаю на этот раз. Но как бы Вас ни утомила эта длительная болтовня, я имею все же намерение еще раз написать Вам, чтобы от этих больших идеалов спуститься к маленькому опыту моего собственного учреждения.

Прошу Вас, благородный господин, передать содержание этого письма многоуважаемому благородному господину Грунеру, мнение которого наряду с Вашим для меня чрезвычайно важно.

Не лишайте меня Вашего расположения и верьте, что я остаюсь с глубоким уважением к Вам

покорный слуга
И. Г. Песталоцц.

10 января 1777 г.

ПИСЬМО ТРЕТЬЕ

Мой благородный господин!

Я давно Вам не писал и, если бы не считал столь важными свои извинения, не решился бы извиняться перед Вами.

Моя любимая с начала этого года была непрерывно тяжело больна, а я такой человек, у которого одно какое-либо переживание вытесняет часто все другие обстоятельства. Слава богу, теперь наступило улучшение, но все же беспокойство еще не оставило меня, и я прошу поэтому простить небрежность этого письма.

Вы ждете от меня известий о моем собственном опыте касательно возможности частного учреждения для воспитания бедных детей. ⟨...⟩

Дети с легкостью обучились тонкому прядению, и мои расчеты на предполагаемый доход от труда оправдались на опыте. Дешевая организация содержания детей и преимущества совместного питания большого количества людей выявились в полной силе; условия,

в которых я жил, особенно благоприятствовали достижению конечных целей. Вы знаете пустынную местность, где я семь лет тому назад приобрел покинутые владения; благодаря наличию рабочего дома в этой необработанной покинутой местности делаются улучшения, не возможные ни при каких иных условиях. ⟨...⟩

Я могу теперь на основании опыта утверждать, что разумное использование подрастающих детей для фабричной работы не вредит их здоровью и силам. Вообще состояние здоровья моих детей необычайно хорошее: нет ни одного чахоточного среди них, не было ни одного случая ухода по болезни и ни одного случая смерти. Прошлой осенью у нас разразилась краснуха, в течение четырнадцати дней заболели в моем доме двадцать четыре человека; я употребил очень простые средства: тепло и много питья — вот все, что я применил, и не осталось никаких последствий. Я прежде очень опасался случаев заболеваний, как из-за тех хлопот, которые они вызывают, так и из-за больших расходов. Против моих ожиданий, опыт показал мне, что спокойный простой уход разрешает дело гораздо легче, чем я себе представлял.

Забота о чистоте не может иметь пределов, когда столько людей живут совместно. Я в этом отношении недостаточно еще сделал. Крайнюю экономию, работу фабрики и соблюдение в достаточной мере чистоты, столь необходимой при большом количестве совместно живущих людей, — на практике все это труднее осуществить, чем думают, и мне до сих пор не удалось еще целиком предохранить свой дом от чесоточных заболеваний. Но вы знаете, что с этим злом приходится часто бороться и богатым сиротским домам, имеющим самое дорогое устройство. Я хочу этим летом организовать у себя постоянные купания и считаю это лучшим средством против заболеваний.

Словом, результаты моих трехлетних опытов приводят к следующему заключению: возможность организации содержания бедных детей на дешевых началах, как вы мечтаете и как предусматривают мои расчеты, не подлежит сомнению при условии разумного выбора средств и хорошего руководства; также несомненным является при разумном руководстве и хорошей организации предполагаемый в моих расчетах доход от труда детей. ⟨...⟩

Благородный господин! Невыразимое наслаждение видеть в расцвете сил и здоровья юношей и девушек, бывших жалкими нищими, наблюдать спокойствие и удовлетворение на их лицах, развивать их руки к труду и поднимать их души к Творцу. Радостно видеть слезы молитвенного смирения на глазах любимых детей, наблюдать развитие добродетельных чувств и нравов в заброшенных, забытых существах. Невыразимое наслаждение и счастье наблюдать развитие человека, созданного по подобию всемогущего Творца, в его разнообразных проявлениях и способностях, и там, быть может, где этого никто не ожидал, в несчастном покинутом сыне беднейшего поденного рабочего открывать и спасать величие и гениальность.

Но я забываюсь в мечтательных предчувствиях того, чего возможно достигнуть... Я умолкаю, так как боюсь, чтобы мои действия

не скомпрометировали моих чувств. Да будет мне дана возможность приблизиться когда-нибудь к этой прекрасной конечной цели и видеть свой план вполне свободным от последствий своих первых больших ошибок, осуществленным во всей красоте. Как радостны были бы для меня все перенесенные потери, все жертвы, все страдания! Велика моя надежда, моя благодарность и преклонение перед отцом всего человечества за посланную мне помощь. Со слезами благодарности я обращаюсь также к благотворителям, которые одобряют мои стремления и помогают мне пробиваться к конечной цели.

Простите небрежности моего письма; надеюсь, что Ваши суждения, появления коих я жду в «Эфемеридах», направят меня к целому ряду решений, упущенных в моих трех письмах.

Вы не поверите, сколь трудным, почти невозможным становится из-за обилия моих дел написать несколько писем. Простите поэтому меня за поспешность.

Разрешите с глубоким уважением оставаться Вашим покорным слугой.

И. Г. Песталоцце.

Нейгоф, 19 марта 1777 г.

О НАРОДНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ИНДУСТРИИ

Люди, занимающиеся только земледелием, с его веками установившимися и не требующими умственного напряжения формами труда, загружены неравномерно. У земледельцев, а особенно у бедных крестьян, периоды изнурительного труда сменяются периодами безделья и спячки, когда дождь, зима или ночь мешают им заниматься привычной работой. Полученное ими воспитание редко дает им возможность заниматься какой-нибудь другой, возвышающей ум и сердце деятельностью. Обычно их дети растут заброшенными и в лучшем случае получают лишь физический уход. Даже их удовольствия обычно таковы, что затрагивают лишь чувственную сторону их натуры. Каждый заработанный грош таит для них соблазн либо отправиться в трактир к вину, картам и кеглям, либо предаться бессмысленному и бесцельному накапливанию денег. В их разуме и сердце религия не находит себе опоры против их слабостей и страстей.

В фабричных центрах большинство людей также заняты лишь механическим выполнением какой-либо изолированной производственной операции[1]. При этом способ, которым она выполняется, большей частью очень вреден для общего физического развития организма. Эти люди лишены какого бы то ни было умственного образования, ограничены ничтожно узкими рамками своих техниче-

ских навыков и чужды, абсолютно чужды даже самому духу мастерства и свойственным ему свободным и разумным взглядам. Так как они к тому же физически слабее простого земледельца, то обладают обычно меньшей стойкостью и в общем не способны даже на ту выносливость, которой обладает крестьянин. Их более высокий заработок лишь в еще большей мере соблазняет их предаваться чувственным наслаждениям; как ни высоки их заработки, сбережения у них чрезвычайно редки. Фабричные люди вырастают, как и крестьяне, в условиях, ограничивающих развитие их разума и чувств; при этом они, с одной стороны, физически гораздо более истощены и надорваны, а с другой стороны, обстановка, в которой они живут, способствует тому, что при совместной работе они повседневно перенимают у других рабочих господствующие в их среде плохие и вредные привычки. Поэтому условия их жизни в общем противодействуют развитию всех лучших черт человеческой натуры; в них отсутствует все то, на чем должны строиться основы мудрой, добродетельной и счастливой жизни. 〈...〉

Несомненно, сейчас наступил момент, когда воспитательные мероприятия, глубоко воздействующие на чувства, ум и уровень мастерства, будут сочувственно встречены всем народом. Однако условия в настоящий момент таковы, что ошибки при проведении этих мероприятий, продолжающееся применение поверхностных методов, имеющих целью воздействие на ум, чувство и уровень мастерства людей, при недостаточно солидной постановке преподавания и организационной стороны обучения в школах окажутся гибельными, во всяком случае для глубоко испорченного и погруженного в нищету населения фабричных районов. В экономическом отношении этим районам можно помочь только путем такого образования молодежи, которое обеспечит более высокий уровень развития технических умений, связанный с восстановлением нашего прежнего влияния на нравственность, бережливость и выдержку народа, в том числе и его беднейших слоев, через церковь и школу.

Вся моя жизнь, все мои опыты и усилия доказывают, что с юношеских лет я правильно оценивал состояние вещей, опасности, которые нам угрожали, и средства, в которых мы нуждались. И я был прав в том, что всю свою жизнь, все свое внимание посвятил развитию этих взглядов; при моей слабости и крайне ограниченных материальных возможностях я даже в несчастье не прекращал изыскивать средства предотвращения опасности, грозящей отечеству в этом отношении, искать способы борьбы с соответствующими недостатками. 〈...〉

Нам нужен народ, сила мышления которого направлена на обеспечение потребностей семьи и в этом отношении действует глубоко и сильно. Нам нужен народ, технические способности которого раскрываются во всем их объеме благодаря поощрению к развитию всех задатков, причем высокий уровень мастерства обеспечивается путем развития умственных способностей и повышается благодаря развитию нравственного сознания. Нам необходим народ, у которого пытливость и умение правильно мыслить в домашних делах хоро-

шо развиты и при помощи напряжения и упражнения превратились в привычку. То, что средства элементарного образования в этом отношении в полном своем объеме оказывают положительное влияние на воспитанников, можно доказать при помощи неопровержимых фактов. Они основываются на полном и уверенном знании сил человеческой природы, в них заложены неодолимые силы, пробуждающие к жизни способности ребенка к мышлению и к мастерству. И благодаря этим согретым внутренней жизнью силам повседневный труд и напряжение даются ребенку, воспитываемому элементарным методом, легко и свободно.

При этом математические и технические способности, которые развиваются благодаря применению этих средств, создают тот общий фундамент образования для индустрии, который до сих пор безуспешно старались достигнуть средствами народного образования. Ребенок, который умеет природосообразным путем считать, измерять и хорошо выполнять хотя бы линейный рисунок, в полной мере обладает знанием интеллектуальных основ индустрии[2].

Правда, он в недостаточном совершенстве владеет внешними приемами производственной деятельности. Но мы хорошо знаем, что если элементарный метод дает воспитанникам нашего учреждения знания, способствующие развитию внутреннего средства индустрии, то в отношении технических навыков, столь необходимых народу, он не достигает поставленных нами целей. Он требует, чтобы народное образование включало элементарное развитие всех физических сил, которые необходимы для различных операций в индустрии. Он требует ряда механических средств, при помощи которых ребенок усваивает и закрепляет различные приемы производственной деятельности в том же единстве и в той же последовательности, в каких он усваивает и закрепляет элементарные навыки счета и рисования.

Элементарная гимнастика в нашем учреждении исходит только из одного критерия — насколько те или иные движения свойственны каждому из членов человеческого тела и необходимы для его развития. Поскольку элементарная гимнастика должна стать фундаментом образования народа для индустрии[3], ей следует точно и в полном объеме учесть все разнообразные виды мужского и женского промышленного труда, т. е. изучить те искусные движения рук и ног, при помощи которых осуществляется механизм каждой отдельной рабочей операции. Поскольку при этих операциях руки и ноги производят неоднородные движения, в задачу элементарной гимнастики входит расчленение различных операций на их основные составные элементы.

Каждый вид производственных умений исходит из чрезвычайно простого начального приема и требует ряда последовательных упражнений, при помощи которых ребенок при обучении мастерству без всякого скачка переходит от легчайшего к трудному, от трудного к высшей степени овладения умением. Все эти умения исходят из простейших приемов удара, толкания, вращения, качания, подымания, топтания и требуют последовательной системы

упражнений, имеющих задачей развитие сил и технических способностей. Эти упражнения должны быть глубоко изучены системой элементарного образования и использованы в качестве одного из средств этого метода, поскольку в его задачи входит развитие производственных возможностей народа и создание основ индустрии.

Эти средства должны также учитывать разницу между мужским и женским промышленным трудом. Мужской труд в основном базируется на силе и проворстве движений всей руки, между тем как женский труд основан на силе и проворстве движений кисти и пальцев. В соответствии с этим при подготовке для тех отраслей промышленности, в которых применяется мужской труд и требуется развитая сила всей руки, нужно применять гимнастику также для укрепления плеча и предплечья, между тем как при подготовке к женскому труду в более легких отраслях промышленности требуется гимнастика кисти и пальцев. Приемы этой гимнастики несложны: они все примыкают к системе общих гимнастических упражнений, которая ставит себе целью только развитие членов человеческого тела как таковое. Однако важно, чтобы упражнения, готовящие к женскому труду, составлялись особо и отличались от упражнений, готовящих к труду мужскому.

Важно, чтобы мужская гимнастика развивала в полном объеме силу мужчины, чтобы, не поддаваясь женской слабости, он нигде не стремился к увеличению изящества работы за счет ее основательности. Однако столь же важно, чтобы подготовка к женскому промышленному труду не представлялась грубой, требующей излишнего напряжения сил. Я убежден, что можно разработать игры для мальчиков и девочек, благодаря которым они уже в ранние годы смогут добиться высокого совершенства в выполнении основных приемов одновременно изучаемых видов гимнастики. Прямой задачей элементарного образования является разработка последовательных рядов соответствующих упражнений, причем эти упражнения должны быть тесно увязаны с элементарными упражнениями в области числа и формы. Такое объединение открытых нами средств даст затем возможность создать в полной мере основу для готовящего к индустрии всеобщего элементарного образования в его подлинном виде. Это является единственным средством против вреда, который наносится детям при изолированном обучении их отдельным разрозненным умениям.

Элементарное образование, готовящее к индустрии, делает всестороннее развитие человека задачей профессиональной подготовки. В то время как обычная подготовка к индустриальной деятельности стремится дать в итоге только заработок, принося ему в жертву облагораживание человека, элементарное образование для индустрии не знает иного пути к профессиональной деятельности, как через целостное развитие всех задатков нашей природы, так как лишь при этом условии может быть достигнуто облагораживание человека. Таким образом, даже и с этой точки зрения элементарное образование является подлинно гуманизирующим средством индустрии.

Умственное образование влияет на физическое напряжение сил, развитие же мастерства влияет, в свою очередь, на умственное образование, а нравственно-религиозное воспитание — на развитие мастерства; влияние это таково, что каждое из них превращается в нечто совсем иное, чем бывает или может когда-либо стать при своем изолированном развитии, без связи с другими частями образования, вне системы элементарного образования. Мастерство, исходящее из общего средоточия всех этих способов воздействия, становится чем-то совершенно иным, нежели тогда, когда основанием ему не служит общее развитие всех человеческих задатков. И элементарное образование только тогда может являться подлинным народным образованием, а не химерой, когда его влияние на промышленную деятельность народа исходит из сущности его основных принципов.

Составление последовательных рядов средств обучения является нетрудной задачей. Для этого необходимо изучить наличные средства обучения мастерству с целью их упрощения и расчленения на составные элементы. В более сложном виде эти средства очень высокого качества имеются уже повсюду. Будучи расчленены на свои простейшие составные части, они непосредственно примыкают к тем простым упражнениям по элементарной гимнастике, которые уже нами составлены. Однако, для того чтобы разработать для каждой отрасли индустрии упражнения в таком порядке, чтобы никогда более сложное упражнение не предшествовало простому, а более трудное более легкому, для этого требуются эксперименты во всех отраслях индустрии. Их результаты, однако, не подлежат никакому сомнению. Между тем, пока эксперименты еще не проведены, мы не обладаем такими последовательными рядами упражнений. Пока не будут проведены эксперименты, все идеальные результаты элементарной подготовки людей к индустрии, которые должны сказаться на улучшении домашних условий людей и росте сил государства, останутся только мечтой. Только на основании проверки результатов экспериментов можно установить общие основы, на которых должно строиться элементарное образование в аспекте его индустриальных целей.

Чтобы этого добиться, требуется показательная школа, в которой можно проводить эти эксперименты. Я хочу организовать такую школу. И задача настоящей рукописи заключается в том, чтобы просить людей, которые полагают, что проверка этих идей — важное для человечества дело, верят в их осуществимость, а меня считают способным провести их в жизнь, помочь мне достигнуть поставленной конечной цели.

Я сделал все, что мог в моем положении, а может быть, и все, что было вообще возможно в платном заведении, чтобы обосновать идею элементарного образования и разработать последовательные ряды соответствующих ей средств умственного образования и обучения мастерству. Однако те узкие рамки, в которых я вынужден был проводить свои эксперименты, полностью убедили меня, что опыты, необходимые для осуществления подлинного профессио-

нального обучения и для правильной подготовки к работе в индустрии, можно удовлетворительно проводить только в воспитательном учреждении для бедных. Точно так же только в таком учреждении могут быть изучены, проверены и осуществлены построенные на основе элементарного метода ряды упражнений для подготовки к работе в различных отраслях индустрии.

Это — большое дело. Оно является попыткой уничтожить в самом их существе те гибельные последствия, которые влечет за собой застой в сельском хозяйстве и погоня за прибылью в индустрии, и вместо них использовать вновь оживленные и раскрывшиеся силы нашей природы. Я не смогу достигнуть конечного осуществления этой цели; однако, если меня хотя бы немного поддержат, покажу возможность достичь ее и докажу ее необходимость. Уже первые опыты в этом направлении ясно покажут возможность осуществления желательных конечных результатов не только психологу, но и образованному предпринимателю в любой отрасли индустрии[4]. Человечество, на внутреннее облагораживание которого направлена вся идея, при первом проявлении своих лучших направленных сил само вступится за свои права, а могучий рост этих сил, развивающихся одновременно в обстановке свободы и порядка, быстро выявит то отвратительное искажение, которое явилось результатом неправильного руководства.

Но я говорю слишком много общих фраз. Если правительство Ааргау мне в этом поможет, попытаюсь совместно с несколькими людьми, в пригодности которых для этого дела я уверен, применить принципы природосообразного развития человеческих сил в области подготовки народа и бедноты к труду в сельском хозяйстве и домашней промышленности. В этих целях я приму все меры, необходимые для глубокого и основательного изучения той последовательности, в которой следует при помощи элементарного метода обучать детей различным специальностям мужского и женского индустриального труда.

На закате своих дней я буду счастлив, если при помощи этого опыта мне удастся доказать, что бедняку можно помочь в материальном отношении, не заставляя его морально очерстветь, и что путем мудрого развития заложенных в нем способностей ему можно дать такое образование, которое поможет ему обеспечить себя при всех обстоятельствах. На склоне своих лет я буду счастлив хотя бы только наладить это дело: первые результаты подобного руководства дадут возможность выявить богатые задатки отдельных детей также в отношении трудовой деятельности и найти пути использовать эти силы повсеместно как в интересах отдельных людей, так и для укрепления государства. Перед смертью я буду счастлив хотя бы только начать опыт, который покажет, что имеются средства даже и у низших слоев населения соединить высочайшую способность к трудовому заработку с высокой силой ума и сердца. Я достигну цели своей жизни и умру спокойно, если будет существовать учреждение, которое использует результаты исследований, проводившихся мною в течение всей моей жизни и имевших целью ока-

зать помощь беднейшим, нуждающимся в ней слоям населения. Это учреждение, по моим расчетам, будет рассматривать упражнения в области элементарного образования в полном их объеме в качестве средства уменьшить страдания, запущенность и бедствия самого несчастного, заброшенного и пренебрегаемого класса населения, развить его способность во все большей мере оказывать самому себе помощь при любых условиях и обстоятельствах, в которые он попадает, и применить этот метод в полном его объеме. Учреждение, которое мне хочется открыть и для которого я взываю к человечеству о помощи, должно быть способным:

1) изучить и организовать приемы женской и мужской производственной гимнастики, расположить их в определенной последовательности и уяснить связь между ними;

2) в соответствии с этими последовательными рядами соотнести упражнения во всех разнообразных мужских и женских видах труда, причем каждый вид труда должен быть соотнесен к той степени силы и мастерства, к которой элементарная гимнастика смогла подготовить ребенка;

3) приучить ребенка к беспрестанной деятельности, которая должна служить ему фундаментом развития его энергии и способности к самопомощи, и подкрепить ее результаты элементарным умственным образованием; проводить обучение линейному рисунку, научить считать и измерять, используя в полной мере методы элементарного умственного образования в разделе числа и формы;

4) поскольку позволяет природа упражнений, следует постоянно соединять их с непрерывным трудом, выполнять их во время рисования, письма, счета и заучивания наизусть;

5) упростить обучение чтению и письму до такой степени, чтобы можно было достигнуть цели с минимальной затратой времени и сил;

6) выполнять работы, относящиеся к различным отраслям сельскохозяйственного и индустриального труда, но ни одну из них не выполнять столь длительное время, чтобы она могла повредить здоровью и развитию человеческого тела; наоборот, необходимо, чтобы каждая последующая работа служила средством отдыха от усталости, вызванной предшествующей;

7) приучать детей, поскольку они совершенно бедны, ко всему, при помощи чего человек может самостоятельно выбиться из нищеты; к выносливости при сельскохозяйственном и домашнем труде: обслуживанию себя во всем, что касается одежды и всего домашнего быта; к посадке необходимых для его жизни растений — садовых плодов, картофеля; к разведению овец, откорму свиней и птицы; приготовление еды и стирка должны также занимать существенное место в обучении. Детей следует с осторожностью, но добиваясь надежных результатов, приучать переносить капризы погоды, будь то жара или холод; в этом отношении не должно делаться никаких исключений: закаливанию подлежит как самый выдающийся, так и самый неумелый воспитанник учреждения. Оно должно стать примером для бедняка, показывать, что тот должен делать, чтобы помочь себе

в любом положении, при любых обстоятельствах. Если же в какой-нибудь отрасли работы у ребенка проявятся выдающиеся способности, надо пустить в ход все средства, чтобы довести их в условиях физической закалки, необходимо сопровождающей бедность, до полнейшего совершенства.

В высшей степени важно иметь твердое и определенное представление о задатках человека в их истинном и первоначальном виде. Весьма существенно, чтобы при этом не упускать из виду, что во всех слоях человечества имеются люди, задатки которых так относятся к задаткам других людей, как могущество миллионера к силам рядового собственника, — имеется последовательная градация способностей от самого высшего до низшего уровня. Поэтому важно, чтобы нужное нам учреждение могло способствовать развитию этих задатков как в высших формах их проявления, так и на всех последовательных их ступенях. Оно должно быть приспособлено к тому, чтобы вызвать у высокоодаренного юноши, как бы глубоко ни были скрыты его выдающиеся способности за внешней темнотой, сознание собственных сил. При этом необходимо уметь направить их таким образом, чтобы в той области, в которой они проявляются, воспитанник смог бы уже рано собрать вокруг себя, притянуть к себе менее способных юношей. Становясь во главе их в роли мастера, он руководит ими, развивая их более слабые способности на пользу этим юношам[5]. Девушкам, которые по своим способностям к выполнению какой-либо женской работы значительно превосходят своих подруг, учреждение также должно обеспечить высокую квалификацию в специальности, чтобы, в какой бы уголок земли их судьба ни забросила, они всегда сумели собрать вокруг себя менее способных девушек из народа и стать их предводительницами и руководительницами в труде.

Таким путем, несмотря на чрезвычайное различие в природных задатках детей, учреждение все же будет обладать мощными средствами удовлетворения потребностей всех людей. Каждый его воспитанник будет чувствовать, что из него сделали то, что из него можно было сделать. И при всем том прекрасном чувстве удовлетворения, которое учреждение сможет дать всем воспитанникам, оно тем не менее сумеет уделить должное внимание выдающимся дарованиям. Таким образом, в интересах людей, обладающих выдающимися дарованиями, и через этих людей оно будет содействовать восстановлению среднего сословия с его порядочностью и благосостоянием, благополучие которого определяло счастливые времена наших предков и восстановление которого так необходимо в наше время. Учреждение превратит существующую сейчас непрерывную погоню за деньгами, чреватую несчастьем, призрачную и стоящую вне связи с нравственностью и высшими духовными силами, в стремление к благотворной способности добиться экономической самостоятельности, в стремление своим примером и умением помочь другим добиться такой же самостоятельности, а тем самым заслуженного достатка и почета.

Надо хотя бы раз испробовать силы бедняков: ведь уже так дав-

но все опыты проводятся только с теми, кто выделился благодаря удаче или покровительству. Надо попробовать сделать что-нибудь и для тех и через тех, кто выделяется не благодаря удаче или протекции, а благодаря прекрасным задаткам, которыми наградил их Господь. Нужно научиться отыскивать и узнавать таких бедняков, таящихся в неизвестности. Нужно, наконец, суметь положиться на то, что является хорошим по своему существу, хотя оно и не блестит, — слишком долго доверяли только блеску хорошего, не пытаясь выявить его силу. Нужно, наконец, попробовать дать все то святое и высшее, что может также дать человеку воспитание в его полном и совершенном виде несчастным беднякам; нужно поднять учреждение для воспитания бедняков не над гнетом нищеты, а над заблуждениями богатства и его ореола. Нужно поднять такое учреждение, чтобы оно стало благотворным средством, способствующим экономическому подъему народа. Надо заложить основы элементарного образования и присоединить сюда средства развития экономических способностей воспитанников, чтобы такое воспитание соединяло в себе индустриальное элементарное образование с существом нравственного и умственного элементарного образования. Такой опыт не может не дать прекрасных результатов. И следует либо совсем отказаться от идеи элементарного образования народа, либо пытаться осуществить его в этом направлении. Совершенно несомненно, что не существует истинного законченного элементарного образования, кроме как достигаемого путем соединения средств индустриального обучения со средствами умственного образования и нравственного воспитания в полном их объеме. Соединение этих средств должно в конечном счете привести к нравственному, экономическому и умственному развитию народа; оно, несомненно, должно привести к созданию более глубоких основ для каждой отрасли индустрии и тем самым к повышению ее доходности, а также распространить свои результаты в других направлениях.

По этому пути человек должен идти к совершенству как в своей деятельности в области индустрии, так и во всех других отношениях. Индустрия, предоставленная самой себе, никогда не станет тем, чем она станет, развиваясь по этому пути, а именно — прочным результатом примененных к ней высших способностей человека. Благодаря этому смягчается и связанное с ее развитием влияние взглядов, унижающих и сбивающих с толку человека. Человек становится менее зависимым от окружающих условий, разносторонние воздействия все более пробуждают в нем самом существенные силы, все меньше пищи в его душе находит чувство бессилия. Так помощь против экономической нужды народа подготавливается путем развития способностей самих нуждающихся. Таким путем даже в самых бедных хижинах пробуждается активное стремление найти средства против нужды и развивается энергичная деятельность, направленная на ее преодоление. И те задатки, которые Бог ради блага человечества заложил в каждом из нас, пробуждаются и в этих жалких хижинах на службу человечеству. Таким образом, даже в этих хижинах отчасти сглаживается противоречие между тем, что

Господь сделал для человечества, и тем, какие отношения сами люди установили между собой. Благодаря этому человечество должно стать лучше. Несомненно, в результате это ведет к значительному ослаблению противоестественных условий нарушения нормального хода человеческого развития, которые так отрицательно сказываются на людях.

Разумеется, эти результаты появляются не по мановению волшебной палочки. Опытная школа не может изменить мир в первый час своего появления. Но она может указать человеческому разуму средства, нужные для этого, и внушить людям любовь к ним. Таким образом, она издалека проложит себе путь к тому, к чему издавна стремились в своих благородных порывах сердце и ум человеческие. Своим предложением организовать учреждение для воспитания бедных детей я, правда, пытаюсь только пробудить в наиболее благородных и лучших людях первые зачатки возможности достижения этих великих результатов и рассеять их сомнения фактами, которые не сможет опровергнуть даже враг всего хорошего. Позднее эти благородные и хорошие люди, где бы они ни находились, смогут, вдумчиво используя то немногое, что я смогу еще сделать в этом направлении, самостоятельно искать и прокладывать дальнейший путь. Этот путь должен быть таким, чтобы он наиболее надежным и легким способом привел к достижению высоких целей в самых разнообразных условиях, в которых находится человечество. ⟨...⟩

Я с удовольствием думаю о том времени, когда в каждом приходе сельской местности, окружающей мой родной город, будет такое маленькое частное учреждение. Я полагаю, что благодаря своей развитой индустриальной культуре район Цюрихского озера особенно подходит, чтобы служить в этом отношении примером. Я представляю себе момент, когда в каждой общине этой местности будет иметься такое учреждение для бедных людей, какое я сейчас намерен основать. Мне кажется, что, после того как уже будет дан пример подобного учреждения и будет проверена надежность предлагаемых основных принципов и средств, осуществление подобных мероприятий во всех приходах не встретит ни малейших трудностей. ⟨...⟩

Мне уже больше ничего не остается сказать, кроме как изложить наилучшим образом мою просьбу, с которой я решаюсь обратиться к людям, вместе со мной желающим осуществления моих конечных целей и верящим, что я еще в состоянии сделать нечто существенное для их достижения. Люди и друзья! Я считаю это не своим личным делом, я считаю это делом всего человечества. И я знаю, что если бы я лично нуждался в вашей помощи, если бы я сказал: «Мне не хватает средств к жизни, мне необходима для этого ваша помощь», — я уверен, что тысячи людей с радостью постарались бы небольшой лептой облегчить мне последние страдания в этой жизни. Но дело обстоит иначе. Как частное лицо я не нуждаюсь ни в чьей материальной помощи. Но я всей душой привязан к своему учреждению, которое считаю важным для человечества и которое привело бы к счастью тысячи людей, сейчас нуждающихся в помо-

щи благодетелей. Во имя этого учреждения, со слезами, которые я ради него часто в жизни проливал, прошу вас: подарите мне ту сумму, которую вы мне, если бы я лично в ней нуждался, с удовольствием дали для тех, кто в ней нуждается; разрешите мне использовать ее им на пользу, вплоть до моей смерти.

Благородные, любящие люди! Вы, кто часто читал книги, в которых я описываю нужду бедняков! Благородные, любящие люди, проливавшие слезы у смертного одра бабушки нашего Рудели и в тот момент с радостью пожертвовавшие бы небольшие суммы, чтобы уберечь благородного, переживающего горе мальчика от повторения подобных опасных положений! Добрые, благородные люди, дайте мне эту вашу скромную лепту! Я ее употреблю для того, чтобы после моей и вашей смерти укрепилась любовь к беднякам, усилились средства помочь им и многие тысячи детей могли быть избавлены от положений, более или менее близких к тому, которое тронуло вас при описании моего Рудели.

Более близкие мои друзья, которым я пошлю эту рукопись еще до ее опубликования! Покажите мою просьбу, не навязывая ее, некоторым благородным людям из круга ваших знакомых и сообщите мне как можно скорее о результате. Я намереваюсь затем, как только я узнаю о том, что мой замысел получит хотя бы слабую поддержку, немедленно приступить к подготовительным мероприятиям по организации моего учреждения. И я просил бы вас переслать поступившие к вам на мое дело средства нескольким господам, у которых здесь для меня открыт счет. Я начну вести все мое дело по советам и с согласия этих господ и через них буду с благодарностью отчитываться публике об использовании пожертвованных ею из человеколюбия благотворительных средств.

МЕТОД

ПАМЯТНАЯ ЗАПИСКА ПЕСТАЛОЦЦИ

Я стараюсь психологизировать обучение, стараюсь привести его в соответствие с природой моего ума, моего положения и условиями моего существования. Поэтому я не исхожу из каких-либо определившихся форм обучения, как таковых, а просто спрашиваю себя: что бы ты сделал, если бы захотел передать какому-либо отдельному ребенку весь объем знаний и навыков, в которых он нуждается для того, чтобы хорошо обеспечить свои наиболее существенные потребности и тем самым добиться внутреннего удовлетворения?

Полагаю, что человечеству для подобных целей нужно точно то же, что и отдельному ребенку. Более того, я думаю, что ребенок бедных родителей нуждается в еще более совершенных средствах обучения, чем дитя богачей.

Правда, природа делает много для рода человеческого, но мы от-

клонились с ее пути: бедняк отторгнут от ее груди, богатые же портят себе все своей невоздержанностью и своим легкомысленным отношением к щедрым дарам природы.

Мрачная картина! Но никогда, с тех пор как в состоянии был видеть, я не видел ее иной. В этом лежит причина живущего во мне стремления не довольствоваться полумерами, а радикально излечить недуги школьного дела, которые лишают сил большинство народов Европы.

Этого, однако, нельзя сделать в сколько-нибудь существенном объеме, если не подчинить формы всего обучения тем вечным законам, по которым человеческое познание подымается от чувственных восприятий (simmlichen Anschauungen) к четким понятиям.

Согласно этим законам я старался упростить элементы всякого человеческого знания и расположить их в последовательные ряды. Психологический эффект этого должен заключаться в том, чтобы обеспечить даже самым низшим слоям народа обширные знания природы, общую четкость основных понятий и интенсивную тренировку в существеннейших навыках.

Я знаю, что́ на себя беру. Но ни трудности этого дела, ни ограниченность моих умений и знаний не помешают мне внести свою лепту для достижения цели, столь важной для Европы. И если, господа, я излагаю здесь вам результаты трудов, поглотивших всю мою жизнь, то прошу вас лишь об одном — чтобы вы отделили те из моих утверждений, которые могут показаться сомнительными, от таких, которые являются бесспорными. Я хочу, чтобы мои педагогические принципы в их окончательной форме целиком покоились на полнейшей убежденности или по крайней мере на целиком признанных предпосылках.

Моей самой существенной, исходной точкой зрения является следующая: созерцание [чувственное восприятие] человеком самой природы является единственным истинным фундаментом обучения, так как оно (созерцание) является единственной основой человеческого познания.

Все, что следует затем, является просто результатом, или абстракцией, этого чувственного восприятия. Следовательно, в каждом случае, когда оно незаконченно, односторонне и незрело, и результат его будет неопределенный, неуверенный и ненадежный; и в каждом случае, когда оно неправильно, результатом его будет заблуждение и ошибка.

Исходя из этой точки зрения, я задаю себе вопрос: что делает сама природа для того, чтобы представить для меня мир, поскольку я с ним соприкасаюсь, в правильном виде? Т. е. какими средствами она пользуется, чтобы довести во мне самом это восприятие окружающих меня существенных вещей до удовлетворяющей меня зрелости? И я отвечаю: она использует для этого мое положение, мои потребности и обстоятельства, в которых я нахожусь. Через мое положение она определяет способ моего восприятия окружающего мира; через мои потребности она вызывает мои усилия; используя

обстоятельства, в которых я нахожусь, природа повышает мою внимательность до осторожности и тщательности. Таким образом, через первое она формирует чувственные основы (sinnliche Fundamente) моих знаний, через второе — основы моей профессии, через третье — основы моей добродетели.

Теперь я спрашиваю себя: какие искусственные средства дал опыт тысячелетий в руки человечеству, для того чтобы усилить это влияние природы на развитие у людей разума, способности к труду и добродетели? Эти средства — язык, умение рисовать, умение писать, считать и измерять. И когда я пытаюсь найти общий источник всех этих элементов человеческого искусства, то нахожу его в основном свойстве нашего сознания обобщать полученные от природы через органы чувств впечатления в некое единство — понятие.

Из вышеизложенного следует, что всякий раз, когда искусство обучения не считается с этими подлинными восприятиями, которые мы получаем от природы, а забегает вперед, оно становится источником притупления чувств (einer sinnlichen Verhärtung). Неизбежным следствием этого являются односторонность, искажение, поверхностность и соединение с зазнайством заблуждения. Любое слово, число, любая мера — результат деятельности разума, основанный на зрелых восприятиях.

Однако до тех пределов, за которыми начинается независимая от чувственных впечатлений (der sinnlichen Eindrücke) самостоятельная деятельность нашего сознания, процесс развития этих впечатлений в отчетливые понятия гармонически соответствует законам физического механизма. Мимика предшествует иероглифам, иероглифы — вполне сложившемуся языку, так же как наименования единичных предметов (nomen proprium) предшествовали родовым (dem genus). Только благодаря такому развитию, гармонически сочетающемуся с механизмом созерцания, культура помогает мне из океана расплывчатых и смутных восприятий вычленить более определенные, а из этих определенных восприятий создает сначала ясные, а из них уже и четкие понятия.

Все искусство обучения человека, таким образом, представляет собой в основном следствие физико-механических законов,[1] из которых самыми существенными являются следующие:

1. Приведи в своем сознании все по существу взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе.

2. Подчини все несущественные вещи существенным и в первую очередь поставь впечатления от природы и ее подлинной правды выше получаемых тобой в процессе обучения опосредствованных впечатлений.

3. Не придавай никакой вещи в своем представлении большего значения, чем то относительное значение для человечества, которое эта вещь имеет в природе.

4. Систематизируй все существующие на свете предметы по их сходству.

5. Усиливай впечатление, которое производят на тебя важные предметы, заставляя их воздействовать на различные твои органы чувств.

6. В каждой области расположи знания в такой последовательный ряд, чтобы каждое следующее понятие включало в себя маленькое, почти незаметное добавление к глубоко внедренным, ставшим незабываемыми прежним знаниям.

7. Научись доводить до полного совершенства простые вещи, прежде чем ты перейдешь к чему-нибудь сложному.

8. Рассматривай зрелость как результат полного развития плода во всех его частях и считай, что каждое правильное суждение также является результатом завершенного во всех своих частях восприятия предмета, о котором производится суждение. Опасайся кажущегося завершения его созревания, ибо оно подобно мнимой зрелости червивого яблока.

9. Все физические процессы, безусловно, необходимы, и эта необходимость является результатом искусства природы, заключающегося в той соразмерности, с которой она соединяет между собой для достижения какой-либо цели все кажущиеся разнородными элементы своей материи. Подражающее природе искусство должно подобным же образом стараться поднять результаты, к которым оно стремится, до физической необходимости, соединяя для достижения своей цели все элементы искусства в гармонической соразмерности.

10. Богатство и разнообразие воздействующих на человека явлений природы и сферы их действия служат причиной того, что результаты физической необходимости носят на себе отпечаток свободы и самостоятельности. И здесь искусство обучения должно подражать природе: путем создания богатства и разнообразия средств воздействия и области их применения оно должно добиваться, чтобы и его результаты всегда носили на себе отпечаток свободы и самостоятельности.

11. Прежде всего познай великий закон физического механизма, а именно: воздействие на тебя предмета всегда и неизменно зависит от того, находится ли он в физической близости или в отдалении от твоих органов чувств. Никогда не забывай о том, находятся ли окружающие тебя предметы близко или далеко от тебя, установи все положительное в твоем восприятии, в твоем профессиональном развитии и даже в твоей добродетели. Однако и этот закон твоей природы полностью зависит от другого закона. Он непосредственно связан с средоточием всего твоего бытия, а таким средоточием являешься ты сам. Не забывай этого, человек! Все, что ты из себя представляешь, все, что ты хочешь, все, что ты должен сделать, исходит от тебя самого. Все должно исходить, как из центра, из твоего чувственного восприятия (physische Anschauung), и таким центром являешься опять-таки ты сам. Существенным из того, что искусство обучения всеми своими действиями присоединяет к простым действиям природы, является следующее: предметы, которые в природе находятся в разбросанном виде и на больших расстояниях,

оно стягивает в более узкий круг и в зависимости от обстоятельств подводит их ближе к пяти органам чувств, что облегчает запоминание. Главное, оно повышает чувствительность самих органов чувств и путем упражнения помогает человеку получать изо дня в день все более многочисленные, правильные и прочные представления об окружающих его предметах.

Механизм природы во всем своем объеме совершенен и в то же время прост. Человек, подражай ему! Подражай этой деятельности совершенной природы, которая из семени громадного дерева сначала выгоняет незаметный росток, а затем путем таких же незаметных, но из часа в час, из суток в сутки постепенно накапливающихся приращений сначала создает основу ствола, затем основу главных, затем мелких ветвей — и так до конечных побегов, на которых висит сменяющаяся листва.

Наблюдай за тем, как совершенная природа заботится о каждой отдельной вновь созданной части, как она ее охраняет и как каждая новая часть прикрепляется ею к старым частям, обладающим проверенной жизнеспособностью.

Наблюдай за тем, как распускаются ее чудесные цветы из глубоко заложенных бутонов. Посмотри, как быстро теряет она обильную цветами красоту своей первой юности! Слабый, но во всем своем существе вполне законченный плод каждый день прибавляет нечто существенное к тому, что он уже из себя представляет, и так в течение месяцев постепенно растет, вися на питающей его ветви, пока не упадет с дерева совершенно зрелый и законченный во всех своих частях.

Посмотри, как мать-природа одновременно с тем, как распускается первый поднимающийся вверх побег, заставляет развиваться и зародыш корня и как глубоко в лоно земли она зарывает самую драгоценную часть дерева! Вглядись, как она преобразует в корень неподвижный ствол, как из самого сердца ствола она образует главные ветви, а из глубины главных ветвей растит боковые побеги. И при этом она дает самым слабым, самым удаленным частям силу, для них достаточную, и ни одной, ни единственной части она не дает силу в ненужном, непропорциональном, излишнем объеме.

Механизм чувственной человеческой природы по существу своему подчиняется тем же законам, согласно которым физическая природа повсеместно развивает свои силы. Согласно этим законам наиболее существенные части преподаваемого предмета должны быть прочнейшим образом запечатлены в сознании человека; затем постепенно, но с неослабевающей силой к этим существенным частям должны быть добавлены менее существенные таким образом, чтобы все части преподаваемого предмета, даже самые мелкие и удаленные, сохранили между собой живую, но соответствующую своему значению связь.

Я иду дальше и задаю следующий вопрос: что сделала Европа, чтобы использовать эти законы физического механизма при обучении всем предметам в народных школах? Я спрашиваю: что сделала Европа для того, чтобы привести элементарные средства

человеческого познания, которые мы приобрели в результате многотысячелетних усилий, в соответствие с существом человеческого разума и вышеупомянутыми законами физического механизма? Что сделал наш век для того, чтобы использовать сущность этих законов по крайней мере в организации своих учебных заведений, в преподавании языка, рисования, письма, чтения, счета и измерения?

Я ничего подобного не вижу. В существующей организации этих учреждений, по крайней мере постольку, поскольку они рассчитаны на низшие слои человечества, я не вижу никаких следов заботы о соблюдении общей гармонии целого и той психологической последовательности, которой в основном требуют эти законы.

Нет! Широко известно, что существующие в школах для низших слоев народа способы обучения не только игнорируют эти законы, но оказывают им грубое, бросающееся в глаза и всеобщее противодействие.

И если я вновь задаю вопрос: «Каковы же очевидные последствия такого грубого игнорирования этих законов для низших слоев населения Европы?», — то я не могу скрыть от себя следующего: очевидным результатом игнорирования этих законов, результатом такой системы обучения, при которой беднота получает в наших школах клочкообразные, лишенные психологической основы, бессистемные знания, является огрубение чувств, односторонность, поверхностность и самонадеянная пустота, которые характерны для народных масс нашего времени.

Итак, проблема, которую мне надлежит разрешить, заключается в следующем: используя физико-механические законы, при помощи которых наш ум от чувственных восприятий переходит к высшей ступени — четким понятиям, я должен привести элементы каждого искусства в соответствие с сущностью моего ума.

У природы есть два *всеобщих* вводных средства всякого искусства, применение которых должно предшествовать всем другим средствам искусства или во всяком случае осуществляться одновременно с ними, — это *пение и чувство прекрасного*.

Пением мать убаюкивает своего младенца[2]; но мы ни в чем не следуем природе, и в данном случае также. Не успеет ребенку исполниться год, как умолкает песня матери; вообще она больше уже не мать отвыкшему от нее ребенку. Для него, как и во всех других отношениях, она только рассеянная, перегруженная женщина. Увы! Но это так. Несмотря на то что искусство существует уже многие тысячелетия, мы все же не достигли того, чтобы к колыбельной песне кормилицы присоединить, ступень за ступенью, целый ряд народных песен, которые и в хижинах, где живет народ, развились бы от нежных колыбельных песен до высоких песнопений, прославляющих Творца. Но я не могу останавливаться подробно на этом неосвещенном вопросе — я вынужден только коснуться его.

Между тем в отношении чувства прекрасного дело обстоит точно так же: вся природа полна очаровательных и возвышенных форм,

но Европа не сделала ничего ни для того, чтобы развить в простом народе понимание этих форм, ни для того, чтобы привести их в систему, восприятие которой правильно развивало бы чувство прекрасного. Напрасно всходит для нас солнце, напрасно оно садится. Напрасно раскрывают луга и поля, горы и долы свои бесчисленные красоты — для нас они ничто! И здесь я ничем не могу помочь. Но эта брешь должна заполниться, если народное образование когда-либо возвысится над своими теперешними бессмысленными, варварскими установками и пойдет по пути соответствия с существом нашей природы.

Я отвлекусь от всеобщих вводных средств искусства и обращусь к формам, которые следует использовать для обучения особым средствам искусства — речи, чтению, рисованию, письму, счету и измерению.

Еще до того как ребенок издаст свой первый членораздельный звук, он уже обладает разносторонним сознанием всех чувственных реальностей, которое создалось в результате воздействия предназначенного ему для этого круга опыта. Ребенок чувствует, например, что кремень имеет свойства, отличные от свойств дерева, а дерево — иные, чем стекло. Для того чтобы это смутное сознание стало отчетливым, ребенку необходим язык. Ему нужно дать названия различным известным ему вещам и их свойствам.

Я, таким образом, связываю язык со знаниями, имеющимися у ребенка, и расширяю их, чтобы развить его речь. Язык же делает более четкими для ребенка те впечатления, которые восприняли его органы чувств[3], и это уточнение впечатлений является общей предпосылкой всякого обучения, которое делится на два основных вида: либо детей ведут через знакомство с названиями к знакомству с вещами, либо, наоборот, их ведут через знакомство с вещами к знакомству с названиями. Я придерживаюсь последнего метода. Я хочу, чтобы наблюдение всегда предшествовало слову и чтобы точные знания предшествовали суждению. Я хочу, чтобы слово и речь в сознании человека утратили свой [чрезмерный] вес, и, напротив, хочу обеспечить реальному впечатлению от чувственного восприятия столь несомненно подобающий ему существенный перевес над слышимым и произносимым словом. С самых ранних этапов развития я хочу ввести своего ребенка во все многообразие окружающей его природы; хочу организовать его обучение речи, собирая для этого все простые произведения природы. Хочу очень рано научить его абстрагировать общие физические понятия из частных и научить его обозначающим их словам и выражениям. Хочу всюду заменить метафизические общие понятия, с которых мы обычно начинаем обучение наших детей, физическими общими понятиями, и только тогда, когда во всем объеме создан и упрочен единственно подлинный фундамент человеческого познания — созерцание природы, — только тогда я считаю возможным начать обучение грамоте, связанное со сложным процессом абстракции.

Но и мой букварь представляет из себя не что иное, как собрание легких рассказов, при помощи которых каждая мать, пользуясь по-

водом, который дает ей звук, связанный с каждой из букв, может познакомить своего ребенка во всем объеме с наиболее существенными явлениями окружающей его природы. ⟨...⟩

В этом я также подражаю природе. Моя первая детская книга для чтения представляет собой словарь: это свидетельство о далеком прошлом всего, что есть, это язык во всем своем объеме, — вот чем является моя первая книга для чтения. Затем постепенно, через ряд повторяющихся незаметных грамматических добавлений, она вырастает в толковый словарь (энциклопедический перечень всего реального мира предметов)...

Письмо есть не что иное, как рисование произвольно выбранных линейных форм; поэтому оно должно в основном следовать общим правилам линейного рисунка. Это основное положение вполне соответствует требованиям природы: ребенок в состоянии усвоить основы линейного рисунка на два-три года раньше, чем он сможет хорошо овладеть пером. Итак, я учу детей рисовать раньше, чем заходит речь о письме, и, следуя этому методу, они учатся писать буквы совершенно безукоризненно, что обычно не встречается в этом возрасте.

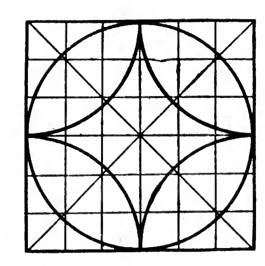
Весь успех основан на чрезвычайно простом принципе, а именно: тот, кто умеет правильно разделить угол и верно вписать в него дугу, тем самым усвоил основы правильного написания всех букв. Поэтому нижеследующая фигура включает в полном объеме все основные моменты искусства письма.

Я исхожу в данном случае из следующих предпосылок.

Все искусство рисования сводится к углам, параллельным линиям и дугам. Все, что бы мы ни рисовали, является в той или иной мере воспроизведением этих трех основных форм[4]. Можно даже представить себе вытекающую из этих трех основных форм идеально простую схему последовательных ступеней, внутри которой для каждого правильного рисунка находится надежный масштаб, а эстетическая красота всех форм выступает лишь как плавность линий, вписанных в эти основные формы.

Числа по своей сущности являются абстракцией величин; следовательно, необходимо, чтобы элементы учения о величине предшествовали началам вычисления или по меньшей мере изучались параллельно. И здесь я, также исходя из наблюдения, прохожу с детьми первые числа, увеличивая или уменьшая числа показываемых им реальных предметов. Затем перехожу к обозначению числа точками, для того чтобы ребенок не принимал произвольные формы за числа, а в реальности точек сам мог испытать и проверить реальность отношений чисел...

Таким образом, милостивые господа, я стараюсь в элементах обучения повсюду следовать механическим законам, при помощи которых человек от чувственных восприятий подымается к четким понятиям. Вся природа действует согласно этим законам. Начиная с первого простейшего элемента она развивается от ступени к ступени ко все более и более сложным формам.



Я следую ее путем; когда ребенок познакомился с простейшими телами, воздухом, землей, водой и огнем, я показываю ему действие этих стихий на все ему знакомые тела. А когда он знаком с результатами соединений нескольких простых тел, я ему показываю также взаимное влияние друг на друга сложных тел и всегда подвожу его, таким образом, путем простого наблюдения к границам высших областей знания. Все это, однако, должно быть сведено к таким формам, чтобы любая разумная мать легко могла следовать этому методу обучения. Таким образом я достигну также того, что воспитанные мною при помощи этого метода дети не разрешат больше называющим себя учителями лицам вводить их в заблуждение надуманными педагогическими ухищрениями.

Я убежден в том, что благодаря моему методу они уже на седьмом году смогут подыскивать себе для каждого учебного предмета, связанного с искусством (Kunstfach), человека, который был бы в нем специалистом, и свободно и самостоятельно разбираться в этом предмете. Но никому не известно, ни что такое искусство, ни что такое ребенок. Детали человеческого созерцания, являющегося источником знаний людей, сами по себе, правда, незаметны, и, поскольку в природе эти детали не расположены в определенном порядке, они спутаны и хаотичны. Но значение этого неизмеримого хаоса в каждом из предметов невелико; и если детали приведены в правильную систему, то они легко обозримы. С другой стороны, способность восприятия у ребенка, если она психологически правильно используется, неизмерима. Несомненно, однако, что во всех предметах мы должны использовать работу предков, которые не только через язык сделали единичное в нашем опыте более доступным нашему сознанию, но всячески обособляли единичное из необозримого множества, располагали его под определенным углом зрения в правильные ряды.

Совершенно очевидно, что мы не должны пренебрегать работой, проводившейся в течение тысячелетий, иначе мы уподобились бы обезьянам и не могли никогда стать людьми. Здесь, правда, я подхожу к вопросу о конечном назначении ребенка; но я рассматриваю его только в пределах физического механизма, который для него хочу изучать и которому хочу следовать. И тут я снова следую закону природы, согласно которому мои восприятия, мои усилия и мои цели зависят от влияющей на мою волю физической близости или отдаленности предметов.

Верно, что ребенок, который целый час бегает в поисках дерева, растущего у него перед дверью, никогда ничего не будет знать о дереве. Ребенок, который у себя дома не находит никаких стимулов для напряжения сил, не легко найдет их и в широком мире. И никакие человеческие слезы не подвинут на добрые дела человека, пройди он весь мир, если в детстве взор матери не научил его любви к людям.

Земной человек становится ангелом, когда он использует близкие его физическому существованию стимулы для достижения мудрости и добродетели; он становится дьяволом, если он пренебрегает этими стимулами и бежит за тридевять земель, для того чтобы их найти. Иначе и не может быть: в тех случаях, когда предметы удалены от моих органов чувств, они являются для меня источником заблуждений и ошибок, а отсюда также и источниками пороков.

Однако я повторяю: этот закон физического механизма сводится к другому, более высокому; он сводится к центру всего твоего бытия, а таковым являешься ты сам.

Познание самого себя является, таким образом, центральным пунктом, из которого должно исходить все обучение.

Познание самого себя, однако, по существу своему является двойственным:

1. Это познание своей физической природы...

2. Это познание своей внутренней самостоятельности, сознание своей воли самому добиваться собственного благополучия, сознание своего долга[5] оставаться верным собственным взглядам. Правда, круг чувственного опыта ребенка не дает ему достаточно стимулов для этих взглядов. Однако взамен их природа наделила его доверием к матери и заложила в этом доверии начало добровольному послушанию. Она создала этим у ребенка те навыки, обладание которыми облегчает ему выполнение долга. Для ребенка, вскормленного у груди матери, встречавшего любовь в каждом ее взоре, зависящего от нее в каждом своем желании, такое послушание по своему происхождению является физической потребностью. Выполнение послушания является приятным долгом, а его результаты составляют источник его радостей...

Однако пора кончать, милостивые государи! Вот краткий очерк основных принципов и методов обучения, которые я прошу вас изучить и обсудить.

Песталоцци

Бургдорф, 27 июня 1800 г.

ПАМЯТНАЯ ЗАПИСКА ПАРИЖСКИМ ДРУЗЬЯМ О СУЩНОСТИ И ЦЕЛИ МЕТОДА

Я уже давно ищу слова́, которыми смог бы просто, но точно выразить, что́ же в сущности представляет собой мой метод. Я не нашел

этих слов, их еще нет у меня, и причина ясна. Разработка метода не закончена, я еще не знаю его во всем объеме, во всех связях; я знаю его только в отдельных звеньях. Правда, эти отдельные звенья все теснее и теснее смыкаются друг с другом и вытекающие из них последствия приходят во все более близкое соприкосновение, вступают во все более тесную взаимную связь. Метод в его различных частях близится к своему завершению. Но то, что приближается к цели, еще не достигло цели, и о том, что по-настоящему не закончено, я не могу сказать, чем оно будет, когда будет действительно закончено.

Не могу я обещать миру больше того, что имею. После моей смерти он получит больше, чем я даже могу себе сейчас представить. Но при жизни вряд ли смогу говорить о своем труде иначе, как о сне, в котором представления еще не приобрели того предметного содержания, которое в совершенной гармонии созревает в душе человека при полном ее бодрствовании. Сейчас мне кажется, что мой метод в основном базируется на организации последовательного ряда искусственных приемов, имеющих целью общее и гармоническое развитие природных задатков человеческого ума. Своеобразие метода заключается в сущности в том, что *в процессе обучения откладывается на более поздний срок применение всех* вообще *искусственных приемов,* которые не вытекают непосредственно из наших еще не сформировавшихся природных задатков, а соответствуют более позднему, более высокому уровню развившихся из этих задатков способностей. Применение этих приемов должно быть отложено до тех пор, пока природные задатки, являющиеся основой всех искусственных средств, сами собой разовьются и будут доведены до уровня, на котором они просто, легко и гармонично сомкнутся с искусственными приемами обучения.

Сделав квадрат основным средством для развития первых понятий о числе и форме[1], метод не только создал благодаря этому фундамент наглядности для абстрактных понятий о времени и пространстве, чего эти понятия в качестве основы для обучения детей никогда не имели, но он сделал больше: он, безусловно, дал этим понятиям *наиболее простую* и *плодотворную* основу наглядности, которую человеческий ум в состоянии был найти для этой цели. Метод, несомненно, создал для этих понятий единственный фундамент наглядности, который может быть воспринят человеческим разумом.

Далее на фундаменте этой основы основ искусства педагогики метод создал последовательные ряды подчиненных приемов обучения, которые исходят как в отношении числа, так и формы из наивозможно простой, из *простейшей единицы* и переходят затем непрерывно, не оставляя никаких пробелов, от одной *простейшей единицы к другой, никогда* в своем продвижении вперед *не заходя далее этого.* Метод создал азбуку наблюдения, которая таким путем делает для глаза ребенка восприятие соотношения самых запутанных пропорций таким же простым, как и восприятие соотношения его десяти пальцев. Благодаря этому метод тесно объединил также и в обучении основы отношений мер и чисел, которые в челове-

ческом сознании представляют одно и то же. Сделав это, метод поднял развившуюся по определенным законам способность к наблюдению у человека до всеобъемлющей силы искусства, благодаря которой умственные способности человека, безусловно, также неизмеримо усилятся, разовьются и, я бы сказал, по существу, умножатся.

Подняв на орлиных крыльях нашу способность наблюдения в сферу воображения и этим самым предоставив этому важнейшему дару нашего ума новый, неизмеримый, никому доселе неведомый простор для воздействия на tabula rasa[2] ребенка, метод в то же время железной уздой удерживает воображение от опасных блужданий, приковывая его к формам по существу математическим, которые, подобно извечно незыблемым утесам, преграждают путь опасным уклонениям силы воображения. Таким образом, он ведет ребенка к истине и ни к чему иному, кроме нее, привести не может.

Подобно тому как метод использует изначальный материал всякого образования — время и пространство — в качестве основного средства, чтобы привести людей к четким понятиям, т. е. к истине, он в тех же целях использует великую особенность человеческого рода — язык. Как при сообщении понятий числа и формы, так и при обучении языку метод исходит из того принципа, что *необходимо отложить на возможно более поздний срок применение всех искусственных приемов обучения,* которые еще пока не соответствуют нашим не вполне созревшим природным задаткам, а лишь впоследствии будут непосредственно вытекать из достигнутого путем воздействия искусственных приемов более высокого уровня развития природных задатков. На этом уровне они уже сами собой, легко, просто и гармонично смогут вступать во взаимодействие с искусственными приемами обучения. Придерживаясь этого принципа и в преподавании родного языка, метод, совершенно отбрасывая в сторону книжный язык, дает возможность ребенку обучаться речи, следуя по пути, по которому ведет человеческий род природа, когда она развивает в человеке это его важнейшее свойство — дар речи. Язык, правда, по самой своей природе не может вечно подчиняться законам педагогического искусства, базирующегося на математических принципах. Но самое существенное свойство педагогического приема, который вытекает из подобных воззрений и принципов, таково, что оно привносит этот свой дух во все остальные связанные с ним средства обучения. Природа его такова, что он оказывает решающее влияние не только на подчиненные ему, но и на самостоятельно существующие рядом с ним приемы обучения.

В части обучения родному языку метод является по существу не чем иным, как последовательным рядом искусственных приемов, обеспечивающих повторение индивидом того же пути, по которому шло естественное развитие речи у всего человеческого рода. При обучении родному языку, точно так же как и при обучении числу и форме, метод, по существу, является во всех случаях не чем иным, как закреплением единства чувственного образа единичного предмета с его наименованием. Придерживаясь этого закрепления единичного в познании ребенка как в чувственном восприятии, так и в наи-

меновании его (опять-таки точно так же, как и при обучении понятиям о числе и форме), метод без всяких перерывов переходит от ближайшего к ребенку предмета ко все более от него удаленным, каждый раз выискивая среди более удаленных предметов только тот, который больше всего схож и всего ближе по своим признакам к предыдущему.

Все различие в принципе этого непрерывного продвижения вперед между обучением форме и числу, с одной стороны, и обучением языку, с другой, заключается в следующем. Исходным моментом числа и формы является точка, продвижение которой в бесконечность происходит по одному-единственному радиусу, тогда как в обучении языку исходный момент этого продвижения можно сравнить с центром окружности, расширяющейся по многочисленным радиусам. В последнем случае непрерывное движение вперед можно рассматривать с двух точек зрения:

1) непрерывности продвижения вперед по единичному радиусу,

2) спиралеобразной формы продвижения по всем радиусам.

Не упуская из виду этих двух точек зрения и придерживаясь принципа полной гармонии между используемыми словами и всей той массой чувственных представлений, на которых вообще и в частности базируется употребление этих слов, метод приводит людей как с помощью учения о языке, так и учения о форме и числе к познанию точных понятий, т. е. к истине, и только к истине. Таким образом, побуждая, как правило, мысль к высокому взлету человеческого гения, метод в то же время уверенно руководит ею. Этим достигается гарантия того, что он служит только истине, ведет человека только к ней, пробуждает в нем интерес только к существующему в действительности. Повторяю, ни по своему существу, ни по своим формам мой метод не может дать человечеству ничего, кроме истины. ⟨...⟩

Итак, совершенно очевидно, что мой метод в смысле постижения понятий числа и формы является не чем иным, как воспроизведением естественного хода развития природы и первоначально заложенных в природе человека сил. Именно благодаря ему выдвигается на первый план по сравнению с любым производным средством вычисления и измерения глубокое осознание реально существующих соотношений, свойственных нашей природе и лежащих в основе любых форм вычисления и измерения.

Результаты применения метода очень значительны. Метод, с одной стороны, сохраняет во всей могучей силе естественный ход развития сознания человека; с другой стороны, подкрепляет его всеми средствами, которые дает ему в руки педагогическое искусство. При этом (преимущественно при помощи результатов, которые приносит применение квадрата как исходной формы всех понятий о соотношении числа и меры) он достигает того, что закладывает в самом сознании ребенка основу для более отвлеченных и общих понятий о всех соотношениях числа и меры еще задолго до того, как окажется возможным подвести ребенка к употреблению условных обозначений числа и меры. И точно так же как ребенок простым

зрительным восприятием непрерывно следующих друг за другом рядов правильно разделенных квадратов может быть подведен к глубочайшему осознанию подлинной сущности самых сложных дробных отношений, так и при помощи одного только зрительного восприятия непрерывных рядов разделенных углов и диагоналей он может быть подведен к глубокому осознанию содержания понятия площади разделенных диагоналями четырехугольников задолго до того, как мыслимо думать об овладении ребенком собственно наукой, которая в значительной степени основывается на осознании этого понятия.

Следует еще прибавить, что в выработке искусственных навыков у глаза и руки метод идет по этому же пути и имеет такую же силу воздействия. Откладывая употребление линейки и циркуля до тех пор, пока не будут вызваны к жизни и развиты в ребенке силы, способствовавшие изобретению линейки и циркуля, метод, как правило, поднимает тем самым навыки ребенка до такой высокой степени искусства, которой люди, когда-либо при обучении пользовавшиеся линейкой и циркулем, никогда не смогут достигнуть. Учитывая вышесказанное, мы сможем до некоторой степени справедливо судить о преимуществах метода в отношении сообщения понятий числа и формы.

Рассмотрим теперь преимущества метода в части обучения родному языку.

Дикарь не знает ни числа, ни формы, но обретает их сам, абстрагируя эти понятия из окружающих его несосчитанных и неизмеренных предметов, об избытке или недостатке которых, их ширине и высоте он тем не менее получает твердое представление только через их наблюдение. Точно так же он не владеет и сформировавшимся языком. Потребовались тысячелетия, чтобы начала складываться членораздельная речь. И много тысячелетий потребовалось, чтобы человек перестал быть дикарем и оказался в состоянии усовершенствовать ее.

С этой же точки зрения нужно подходить и к ребенку. Требуется время, требуются годы, пока ребенок подойдет к началу формирования своего языка; он должен перестать быть ребенком в собственном значении этого слова, чтобы оказаться в состоянии пользоваться языком во всей его полноте.

В точности по этому пути идет и метод, тем самым устраняя бесконечное количество вредных последствий, которые проистекали из того, что с ребенком говорили на книжном языке раньше, чем он осваивал живую человеческую речь.

О, век наш! Когда ты это делал, ты на самом деле притуплял чувственные восприятия ребенка, придавая ему дряхлость старости раньше, чем он мог насладиться впечатлениями своей юности. Ты фактически покрывал tabula rasa, которой можно уподобить невинный ум ребенка и которая предназначена Богом воспринимать мир таким, каков он есть в действительности, грязным налетом слов, не оставляющим уже в уме ребенка места для тех впечатлений, которые он естественным образом должен был получать от мира.

Своим книжным языком ты в течение ряда лет вводил ребенка в мир призрачных понятий, которые придавали в его уме пустым, лишенным всякой предметной основы словам *мнимую* и *призрачную значимость*, в результате чего убивалась та *реальная* значимость, которой должны были обладать в его сознании сами вещи. Короче, век наш, — об этом громко свидетельствует весь наш опыт, и я говорю это тебе с тем чувством удовлетворения, которое дает завершенный опыт испытания противоположного метода, — своим скороспелым применением книжного языка ты заложил основу той поверхностной самонадеянности, которой, как правило, подвержено современное поколение нашего континента.

В этом отношении метод возвращает процесс обучения от применяемых нами по существу пагубных упражнений к тому положению вещей, которое предшествовало их применению. Метод создал последовательные ряды речевых упражнений, которые, исходя из наименования единичного предмета, подолгу задерживаются на определении отношений числа и формы означенных предметов. Затем, уже после того как ребенок научится легко и без задержки выявлять и называть все прочие признаки этих первых, предложенных его вниманию предметов, речевые упражнения распространяются, подобно радиусам окружности, во все стороны, выискивая другие предметы, которые своими бросающимися в глаза свойствами поясняют сущность целого ряда схожих между собой предметов. Это приводит к тому, что метод в результате внесения основы наглядности в учение о времени и пространстве получает возможность не только подвести ребенка к границам знания, но и дать ему глубоко проникнуть в существо математических и других смежных наук. Точно так же и в области обучения родному языку как благодаря самому своему существу, так и вытекающим из этого существа средствам метод не только ведет ребенка к границам, но и далее — в самую сущность всех знаний, являющихся результатом тщательного ознакомления со всеми родами и видами предметов, которые становятся ясными и понятными для ребенка путем наглядного восприятия и наименования их. ⟨...⟩

Таким образом, благодаря отказу от употребления книжного языка в обучении ребенка и возврату на тот путь, по которому шло естественное формирование речи в природных условиях, благодаря прочному закреплению за каждым словом наглядного предмета содержания, которое и легло в свое время в основу этого слова, метод достигает того, что ребенок уже с первых шагов обучения родному языку не только подходит к границам всех знаний, но углубляется в самое существо их. Метод добивается того, что ребенок, находясь еще в том возрасте, когда о собственно научном руководстве не может быть и речи, когда он пользуется своим родным языком не как сформировавшимся, а весь еще живет в предметных зрительных восприятиях, только постепенно сам по себе подымается к познанию этого языка именно в тех рамках, в которых сама природа вела человеческий род к окончательному сформированию человеческой речи.

Хотя разработка этого раздела метода продвинулась еще не так далеко, как разделы обучения понятиям числа и формы, но тем не менее она приближается к своему завершению; скоро последовательные ряды педагогических приемов этого раздела метода предстанут такими же отчетливыми и глубоко разработанными, как и последовательные ряды других приемов обучения.〈...〉

Я требую строгого соблюдения основного принципа метода — откладывать *применение всех искусственных приемом обучения,* которые непосредственно не вытекают из еще не сформировавшихся окончательно *природных способностей,* а являются лишь последующим результатом их созревшей уже силы, на возможно более отдаленный срок, пока природные задатки сами собой не образуются и не разовьются до такого уровня, на котором всякий искусственный прием преподавания легко и опять-таки сам собой сольется с ними. Благодаря соблюдению этого принципа ребенок при обучении родному языку также уже с первых шагов в приобретении навыков речи и чтения получает возможность не только подойти к границам, но и проникнуть в самую сущность этих знаний. И если мы обо всем этом подумаем, то сможем предвидеть, хотя бы в первом приближении и еще несколько туманно, куда может и должно привести человеческий род соблюдение основных принципов, на которых покоится мой метод.

Результаты применения моего метода не являются случайными. Они являются необходимым следствием как принципов, из которых исходит метод, так и приемов обучения, которые он для этой цели употребляет. Пока человеческая природа остается такой, какая она есть, до тех пор все основные принципы метода и употребляемые им приемы должны приносить успех. Число, форма и слово охватывают все элементы обучения. Кто может правильно определить предмет в отношении числа и формы, а также отчетливо сформулировать прочие его свойства, тот обладает достаточными знаниями об этом предмете.

Если, таким образом, метод может достаточно удовлетворительно и всесторонне развить способность человеческого ума правильно определять в каждом предмете отношения числа и меры и в то же время точно объяснять прочие его свойства, то он очевидно не только закладывает безусловные и всеобъемлющие основы всякого человеческого познания, но так же очевидно приводит в процессе обучения, как правило, к точным понятиям, т. е. к истине, и только к истине.

Какие бы правильные и далеко идущие выводы ни вытекали из всего вышесказанного, мы не должны скрывать от себя, что в целом предлагаемый мною метод обучения является только элементарным развитием наших *умственных* способностей и с этой точки зрения представляет собой только часть всестороннего элементарного образования, которое *одно* только и может во всей завершенности своих взаимосвязей принести человечеству плоды такой зрелости, о которой мой метод хотя и позволяет уже догадываться, но полностью обеспечить ее людям не может.

Человеку необходимо не только *знать* истину, но он должен еще *быть в состоянии* делать то, что является *правильным*, и *желать* делать это.

Этот неопровержимый принцип делит элементарное образование людей в основном на три части[3]:

1. Элементарное интеллектуальное образование, целью которого является правильное, всестороннее и гармоническое развитие умственных задатков человека, обеспечивающее ему интеллектуальную самостоятельность, и привитие определенных развитых интеллектуальных навыков.

2. Физическое элементарное образование, целью которого является правильное гармоническое развитие физических задатков человека, дающее человеку спокойствие и физическую самостоятельность, и привитие ему хороших физических навыков.

3. Нравственное элементарное образование, целью которого является правильное всестороннее и гармоническое развитие нравственных задатков человека, необходимое ему для обеспечения самостоятельности нравственных суждений, и привитие ему определенных нравственных навыков.

Но если мы себе теперь зададим вопрос, к чему ведет отдельно взятое интеллектуальное, отдельно взятое физическое и отдельно взятое нравственное образование, то увидим, что каждое из них перестает быть элементарным именно потому, что взятое в отдельности и в таком раздельно существующем от других двух видов образования виде только и может привести именно туда, куда ведет и не может не привести всякое одностороннее, рутинное воспитание, потому что такое воспитание не является элементарным образованием — ему недостает всестороннего, гармонического соответствия человеческой природе. И та самостоятельность, которую дает человеку каждый из этих трех взятых в отдельности видов образования, ни в какой мере не является истинной человеческой самостоятельностью, а является лишь кажущейся, шарлатанской самостоятельностью простофили в умственном, нравственном и физическом отношении (Verstandes-, Herzens- and Körpernarren). 〈...〉

Ничто не спасет Европу, кроме признания чистых элементарных начал, из которых должно исходить физическое, нравственное и умственное образование человеческого рода[4]. Мой метод пытается удовлетворить этому требованию в интеллектуальном отношении; но он не сможет этого сделать и не сделает, если не приведет к таким же элементарным методам обучения в отношении физического и нравственного образования человека. Только объединением принципов и приемов, в совместном развитии этих троякого рода задатков человека можно добиться воспитания цельной натуры, без принижения ее в угоду развития то одних только умственных, то одних только нравственных или физических задатков до уровня шарлатана, вьючного животного или хищного насильника.

Так же как мы старались избежать этого в интеллектуальном отношении при помощи нашего метода элементарного образования,

точно так же мы должны попытаться избежать этого и при помощи сходных методов элементарного физического образования. И опять-таки точно так же как при помощи нашего интеллектуального элементарного воздействия на человека путем развития соответствующих его способностей мы старались сделать его самостоятельным в этом отношении, мы равным образом старались путем развития физических сил поднять его до полной физической самостоятельности. ⟨...⟩

Физическую самостоятельность человека следует, как правило, строить на основе его реального общественного положения, не развивая в нем той непомерной животной силы, которая может привести его к злоупотреблению ею — к насилию. Следует остерегаться также окоченелости, ослабления всех физических сил в целом в угоду развитию какого-нибудь одного профессионального навыка, принижающего человека до уровня тупого вьючного животного. Точно так же следует в физическом воспитании противодействовать всякому шарлатанскому, одностороннему развитию ловкости и проворства, страстное увлечение которыми идет вразрез с трудовыми и житейскими обязанностями.

Величие идеи элементарного образования состоит в гармоническом развитии всех сил, но с тем чтобы их использование было обязательно подчинено потребностям, вытекающим из положения данного индивидуума в обществе. Элементарно развитый в физическом отношении человек должен обязательно быть воспитан в гармонии с его общественным положением, иными словами — в гармонии с самим собой. ⟨...⟩

Чувства, благодаря которым появляются первые чувственные ростки нравственности у людей, являются основным фундаментом нашего внутреннего созерцания. Поэтому элементарное воспитание чувств любви, признательности в доверии является одновременно и элементарным воспитанием нашего внутреннего созерцания, и элементарное воспитание внутреннего созерцания является не чем иным, как элементарным воспитанием нравственности, которая в своем существе покоится на тех же законах чувственной природы, на которых построена и вся основа интеллектуального и физического элементарного образования.

Подобно тому как при интеллектуальном элементарном образовании чувственное восприятие предмета должно быть налицо в сознании ребенка до того, как он научится произносить слово, обозначающее этот предмет, так же точно и чувства, составляющие чувственную основу всех нравственных понятий в душе ребенка, должны уже быть в ней налицо, прежде чем слова, обозначающие их, будут ему вложены в уста.

Между тем объем чувственных основ нравственности выходит за пределы чувств любви, признательности и доверия.

Чувства порядка, гармонии, красоты и покоя также составляют чувственную основу нравственности; при элементарном воспитании нравственности они должны подчиняться тем же самым законам, которым должны подчиняться все чувственные впе-

чатления, и в той мере, в какой они являются основным фундаментом в воспитании человека. ⟨...⟩

В целом наша нравственность заключается в совершенном познании добра, в совершенном умении и желании творить добро. Таким образом, средства элементарного нравственного образования состоят во внутренней гармонии с элементарными средствами интеллектуального и физического образования. И если интеллектуальное элементарное образование должно сохранять для невинного ума ребенка во всей чистоте и правдивости результаты его ничем не омраченных восприятий, то тем более это верно в отношении нравственного элементарного образования. Если интеллектуальное элементарное образование, как таковое, не признаёт никаких авторитетов, если оно, как таковое, никогда не принимает на веру никаких предвзятых мнений, не придает никакого значения словам, не опирающимся на чувственные восприятия, то и нравственное элементарное образование должно проходить во всех этих отношениях в гармонии с интеллектуальным. И более того, оно должно своей опережающей интеллектуальное развитие моральной силой заранее прокладывать верный путь для него.

Не при помощи нашего интеллектуального развития, так же как и не при помощи элементарного физического развития, достигаем мы внутреннего единства с самими собой и согласия со всей окружающей природой. Нет! Только при помощи любви, признательности и доверия, при помощи очарования красоты, чувства гармонии и душевного покоя могу я как в физическом, так и в интеллектуальном и моральном отношении достигнуть внутреннего равновесия. ⟨...⟩

Однако мы не можем скрывать от себя и того, что всеобщая основа нравственного и интеллектуального совершенствования в той мере, в какой она заложена и должна закладываться матерью, в зародыше своем имеет совершенно инстинктивный характер. И следовательно, в ходе прогрессивного развития своих средств воздействия она должна сначала оказывать влияние на чувства, а далее в этом законченном воспитании чувств искать базис для воздействия на разум. Мой метод должен в основном использовать тот же путь обучения, для того чтобы достигнуть поставленной цели. Но, если я это признаю, мне должны сразу броситься в глаза пробелы метода, поскольку он должен явиться всеобщим элементарным образованием, а не односторонним средством интеллектуального совершенствования человечества. Отсюда совершенно очевидно, что только после устранения этих пробелов посредством подчинения средств интеллектуального развития лежащим в их основе подобным же элементарным средствам нравственного воспитания я смогу сказать о своем методе то, что до сих пор, почти не принимая во внимание всего вышесказанного, я считал себя вправе говорить и говорил. ⟨...⟩

Совершенно неопровержимо следующее: из самого существа заложенных в нас свойств вытекает, что подобная гарантия обеспечена человеку только через подчинение его интеллектуального

образования нравственному воспитанию. Только таким путем можно начиная с колыбели вести воспитание ребенка в возвышенном и величественном слиянии всех живых чувств его и всех впечатлений, получаемых от окружающей природы, со святыней его физического существования и положения именно в том кругу, в центр которого Бог ставит каждого индивида таким образом, что разрыв этого круга представляет для него распад всей гармонии впечатлений, посредством которых окружающий мир действует на его чувства, т. е. на его воспитание.

Мои современники! Вы видите из этих слов мое отношение к начатому делу. Я потратил жизнь на то, чтобы прийти к тому, что мною достигнуто, и до последнего своего часа буду посвящать все свое время и все силы доработке тех частей своего начинания, которые в этой доработке нуждаются.

От того, насколько удачно мне удастся продать разработанные мною пособия по интеллектуальному элементарному образованию, зависит, буду ли я обречен на то, чтобы и в будущем с огромным трудом добиваться своей цели; более того, от этого же зависит, насколько я смогу отдаваться и дальше этому делу.

Мне остается добавить одно: тысячи и тысячи людей уже в течение двадцати лет твердят мне, что они проливали такие слезы у смертного одра бабушки моего Рудели[5], и я не сомневаюсь, что многим из этих людей приятно будет без особого для них труда облегчить автору этой сцены его тяжелый путь к цели его жизни.

Париж

ПАМЯТНАЯ ЗАПИСКА О СЕМИНАРИИ В КАНТОНЕ ВО

⟨...⟩ Большая беда народных школ заключается, несомненно, в том, что принятые в них поверхностные и неудовлетворительные методы обучения, так же как и весь объем имеющихся в их распоряжении скудных средств обучения, никак не связаны с правильными и деятельно живыми принципами и взглядами на воспитание. Поэтому не удивительно, что все школьные учителя, а в особенности низших сельских и городских школ, не высказывают ни малейшего понимания существенных нужд как семейного, так и общественного воспитания. До тех пор пока дело обстоит таким образом, невозможно добиться чего-либо удовлетворительного в общем образовании нашего народа путем какой бы то ни было внешней формы школы или воспитательного учреждения.

Поэтому первоочередной потребностью страны в этом направлении является подготовка достаточного числа молодых людей к деятельности школьных учителей, удовлетворяющих необходи-

мым для своей профессии требованиям. Первым требованием, предъявляемым к какому-либо учреждению, пригодному для этой цели, является его общая установка в этом направлении, а также тщательность, с которой оно сумеет приобщить будущих учителей к этим необходимым основам воспитания в целом — нравственного, умственного и физического. Первым требованием к подобному учреждению является такая его организация, которая обязательно ведет к тому, что каждая школа в отношении нравственного воспитания становится мощным орудием развития нравственных задатков учащихся; каждая из школ становится учреждением, в котором в полном соответствии с духом и сущностью семейной жизни[1] воспитываются любовь, доброжелательность, дух товарищества, детская невинность и благодарная и доверчивая привязанность. В отношении же интеллектуального воспитания такая школа также становится мощным средством развития всех умственных задатков, учреждением, где проводится психологически обоснованная система упражнений, способствующая развитию пытливости и всех мыслительных способностей человека в полном их объеме. Школа должна прививать своим воспитанникам такие навыки логического мышления, которые гармонировали бы с самой природой человека. При этом школа безусловно должна доводить эти навыки до такого уровня, чтобы воспитанники умели точно примечать всё находящееся в их непосредственном окружении и могли точно выразить, что они наблюдают. Наконец, в отношении физического воспитания школа должна обладать психологически обоснованным средством пробуждать и оживлять все физические задатки и силы ребенка. В частности, в отношении общетрудовой и профессиональной подготовки школа должна обладать мощным средством развития всех задатков к трудовой деятельности, заложенных в человеческой природе, и проводить психологически классифицированные упражнения для развития всего объема трудовых навыков.

При этом необходимо, чтобы достигнутые результаты неукоснительно исходили из применяемых средств. В каждом таком учреждении деятельность и напряжение, необходимые для достижения целей в полном их объеме, должны исходить как в моральном, так и в интеллектуальном и физическом отношении из возбужденного к жизни ощущения собственных сил; они должны основываться на моральных, интеллектуальных и трудовых задатках нашей природы при соблюдении полной свободы и самостоятельности нашей внутренней жизни. Если бы обучение в школе базировалось на таком фундаменте, то это положило бы конец всем источникам порчи школы, сухой безжизненности, мертвой скуке, пустому удивлению перед непонятным и непонятым. В особенности это помогло бы прекратить ослепляющее и ведущее к преувеличениям снимание пустой пены с поверхности тысяч вещей, которые природа расположила далеко от нас и которые убогая современная педагогика насильно и вопреки природе пытается приблизить к нашим детям. Это уничтожило бы, таким образом, ряд

трудностей, которые повсюду мешают прогрессу человеческой культуры.

Требования, которые я, таким образом, предъявляю даже к самому скромному учебному заведению, велики, но они совершенно необходимы. Либо придется повсеместно отказаться от общих задач, которые ставит разум и христианство, от задач гуманизации и облагораживания человеческого рода, либо придется настаивать на применении средств, без которых эти цели недостижимы. Совершенно бесспорно, что если люди не будут на этом настаивать, если для образования широких масс людей они не захотят применять именно данные средства и предпочтут употреблять меньше сил и меньше искусства, чем это абсолютно необходимо для правильного и достаточного воспитания хотя бы одного-единственного человека, тогда в самом своем существе подрывается основа даже самой идеи возможности осуществления подлинного, способного удовлетворить требованиям человеческой природы школьного образования. Всюду, где в отношении народного образования существуют столь вредные принципы, и даже там, где эти противоестественные принципы хотя и не высказываются, но где не делается решительного ничего, что нужно делать и обязательно делалось бы, если бы разделялись противоположные принципы, — там на деле проводится противоестественная система взглядов. На этом пути неизбежно приходят к признанию и одобрению такой организации школы и таких школьных мероприятий, результаты которых прямо противоположны всему, что существенно и необходимо для хорошего воспитательного учреждения.

Во всех случаях, когда принципы школьного дела и его организация не исходят просто, прямо и непосредственно из существа человеческой природы, а насильственно, искусственно выводятся из случайных состояний и положений людей, результаты всегда иные, чем они должны быть. Они никогда не соответствуют стремлениям человеческой природы, а средства, при помощи которых достигаются эти мнимые результаты, никогда не являются педагогическими, ведущими к облагораживанию человека, они всегда лишь портят и губят его.

Самым грустным во всем этом является то, что порча школы, а именно возникающие благодаря этому отсутствие человеколюбия, слабое развитие ума и беспомощность, обычно прикрывается нимбом всезнайства, словесной шелухи и поверхностного, никогда не оказывающего подлинного благодетельного влияния на человеческую натуру мнимого педагогического мастерства. Все это весьма часто настолько ослепляет глаза даже невинных и честных людей в стране, что они не только предполагают, но безусловно уверены в том, что эти мнимые педагогические средства являются действительными средствами развития ума, просвещения и облагораживания человеческого рода. Будучи введены в заблуждение такими взглядами, эти люди проявляют большое усердие и развивают энергичнейшую деятельность по их поддержанию и все-

общему распространению. В стране же существует слепое доверие народа к школам, каковы бы они ни были. Отцы и матери все еще в святой невинности полагают, что если дети посещают школу и находятся в ней, то, значит, они развиваются как в физическом, так и в моральном отношении. В течение всей своей жизни я пытался бороться как с этим тщеславным заблуждением, так и со всем тем, что есть плохого в народных школах. Полагаю, что педагогические средства, которые выдвигает мой метод, пригодны для достижения моей конечной задачи.

Свободное, самостоятельное стремление к полному развитию своих сил, которое повсеместно считается подлинной основой самосовершенствования, также несомненно является основой моего метода. Моему методу, тесно связанному с семейной жизнью и применяемому непосредственно в условиях семьи, присущи те качества, которых, по общему мнению, не хватает народным школам. При каждой проверке он проявляет себя во всех отношениях сообразным природе и поэтому могучим действенным средством возбуждения и развития в полном их объеме моральных, интеллектуальных и физических задатков и способностей человеческого рода. Так же как несложная естественная деятельность в простом семейном доме, мой метод охватывает человека со всеми его задатками; но главным образом он воздействует на средоточие их всех, на то, в чем соединяется все высокое, благородное и человеческое, что в них есть, — на его нравственность. Родители наших воспитанников, умеющие ценить нравственную самостоятельность, прекрасно чувствуют влияние нашего метода в этом отношении. Они обычно гораздо раньше убеждаются в благотворном влиянии нашего руководства на нравственное и религиозное сознание детей, чем это влияние сказывается на их интеллектуальном образовании и их подготовке к мастерству.

Это не случайно. В согласии с существом метода организация его применения в нашем учреждении обладает незаметной, но большой нравственной силой. Я не говорю уже о нравственном воздействии умственного образования, которое дается ребенку нашим методом, хотя совершенно верно и природосообразно, что благодаря внутреннему единству нашей природы подлинное развитие какого-либо одного из наших задатков одновременно вызывает раскрытие и развитие всех остальных. Один из существенных выводов из накопленного нами опыта заключается в том, что сознание своих сил, возникающее у ребенка в результате умственных упражнений, превращается обычно в самосознание своей природы в целом, стремящейся к внутреннему одновременному и совместному развитию и усовершенствованию всех своих задатков, и таким образом само по себе является нравственным самосознанием. Тем не менее это самосознание лишь потому оказывает в свою очередь подлинное и надежное воздействие на интеллектуальные силы, которые являются его источником, что оно нравственно и остается нравственным.

Как бы ни была важна это сторона дела сама по себе и в связи

с рядом возражений против метода, я не буду сейчас больше останавливаться на ней. Скажу лишь несколько слов об организации нашего учреждения, поскольку оно имеет непосредственную задачу нравственного воспитания. Положительное влияние на нравственность наших воспитанников в значительной степени исходит как из формы организации учреждения, так и из побудительных мотивов друзей, совместно руководящих им. Дело в том, что мы объединились ради высокой и нравственной цели — для решения задачи, как можно и следует организовать воспитание человека вообще и преимущественно в моральном отношении. Я думаю, не ошибусь, если скажу, что самой глубокой и горячей заинтересованностью в решении этой задачи проникнута вся масса лиц, принимающих участие в работе учреждения. Разумеется, подавляющему большинству их органически присуща любовь к детям, привязанность к ним, умение радоваться глядя на них и вместе с ними. Уже это одно создает между учителями и детьми такие отношения, которые благоприятствуют пробуждению и оживлению всех нравственных чувств и упражнению всех моральных сил. Уже одно это связано с такой свободой и таким образом жизни, которые немыслимы без подобных взаимоотношений между учителями и детьми.

В нашем учреждении между ними существует такая близость, как между различными членами одной хорошо организованной семьи. Так и сказал один крестьянин, который некоторое время тому назад осматривал наше учреждение: «Это не учреждение — это семья». В противоположность мнению этого крестьянина, один учитель из другого воспитательного учреждения заявил: «Мне непонятно, как вы решаетесь создавать такие фамильярные отношения с вашими воспитанниками. Мне кажется невозможным допускать их до такой близости с вами и давать им такую степень свободы, не рискуя подорвать подобающее с их стороны уважение к вам и необходимое послушание». Этот человек не представляет себе, какой властью над людьми обладает любовь. Он не знает власти тысячи вещей, которые сами по себе ничего не значат, а в слабых руках даже сами являются слабыми, но в руках любви, если это подлинная любовь, с могучей силой влияют на детскую душу. Он не знает воздействия сердечности, пожатия руки, кивка, улыбки; он не понимает значения забавы и шутки, важности совместного переживания радости и целящего воздействия веселого расположения духа, царящего в сердце отца и ребенка. Он не представляет себе ни того, насколько велика потребность человеческой натуры во внутреннем успокоении, ни источников и результатов этого успокоения. Он знает лишь убогие потребности своего воспитательного учреждения в показном порядке, приличии, почтении и подобострастии; он знает лишь жалкую нужду своего учреждения во всякой регламентации и всяческом насилии, которые должны обеспечить эту показную сторону.

Крестьянин знал больше и глубже понял существо нашей деятельности и силу ее воздействия. Я почитаю его слова за самую

высокую похвалу, когда-либо высказанную нашему учреждению, и считаю их самым правильным и полным выражением тех основ, на которых оно построено. Несомненно, дух хорошо организованного семейного быта и является духом нашего воспитательного учреждения. Успех нашего учреждения зависел от того, удастся ли действительно провести это в жизнь. И это удалось... Как и в хорошей семье, каждое слово у нас, сказанное с целью воспитания, заключает в себе *обучение,* а обучение является в то же время и воспитанием. Одно непосредственно переходит в другое, одно перекрещивается с другим. Даже учение и обучение переходят одно в другое. Дети и учителя во время первых часов своего учения и обучения как бы смешиваются друг с другом, выполняя то роль учителя, то роль ученика[2]. Точно так же учителя и ученики смешиваются и во время игр. Учителя участвуют в этих играх не только как надзиратели, они сами играют наравне с детьми. Благодаря тому что учителя в состоянии поддерживать веселое, радостное и непринужденное настроение, знаменующее невинность и святое счастье детей, и полностью подавлять противоположное настроение, они, безусловно, с удвоенной силой могут выполнять свои функции надзирателей: не только замечать и пресекать действительно дурное, но одновременно удалять из окружения детей возможности, соблазны и примеры дурного поведения, изгонять все злое из их сознания.

Вся организация повседневного поведения детей рассчитана на то, чтобы заложить, оживить и закрепить в них такое настроение, которое предупреждает проникновение зла в душу ребенка и само возникновение влечения к злу... Я главным образом стараюсь отвлечь детей от того переменчивого и единичного, с чем они вынуждены сталкиваться в повседневной сутолоке жизни, поднять их до осознания самих себя как целого со всеми своими задатками и во всех условиях своего существования, накрепко внедрить в них основы такого подхода к себе. Напоминая детям таким образом о важности каждого отдельного успеха в их повседневных упражнениях и побуждая к всяческому напряжению усилий для достижения этих успехов, я одновременно стараюсь дать им почувствовать, насколько неверными и неудовлетворительными являются и не могут такими не являться результаты единичных усилий, если они не коренятся, не развиваются и не кончаются в сфере полностью развитых сил их личности как целого — *в нравственности*. Я стараюсь, чтобы они, с одной стороны, почувствовали, насколько убогим является самое высокое умственное развитие и совершенное владение мастерством без любви и, с другой стороны, насколько бессильными являются даже самые нежные чувства любви, привязанности, сочувствия и веры без интеллектуального развития и производственных умений, если они только в такой своей бесплодной изолированности прозябают в человеке, а не живут в нем. Я стараюсь ввести детей в гущу жизни и объяснить им, как любая отдельная хорошая черта человека, если она остается изолированной и не находит себе опоры во всем

том хорошем, что имеется в природе человека, каждый раз рискует вновь затеряться в человеке или получить такое направление, которое одинаково легко может привести как к его падению, так и к его совершенствованию. В эти часы я много и часто говорю с ними о великих опасностях, таящихся в нашей чувственности, и о силе самообладания, без чего соблазны чувственности не могут быть успешно преодолены. Я ставлю себе при этом задачу заставить их почувствовать необходимость больших усилий, разнообразных упражнений, нужных для поддержания этих сил, приучить их души к усилиям, требуемым для бдения и молитвы, и таким образом разбудить, оживить и поддержать в них наряду с умственной деятельностью повседневную общую чистую деятельность сердца...

День проходит в мире и радости, в послушании и любви, в напряжении сил и наслаждении жизнью, в прилежании и покое. Мы знаем, чего мы хотим. Мы работаем в согласии, но наша деятельность отнюдь не единообразна. Каждый из нас совершенно свободен. И только в качестве свободных людей мы живем, любим деятельной любовью и жертвуем собой ради выполнения своей цели. И благодаря тому что мы осуществляем эту цель по отношению ко столь многим и столь различным детям, благодаря тому что в осуществлении ее вместе с нами участвует так много столь различных учителей, наша задача изо дня в день приобретает все больше жизни, все растет и расширяется. Такое положение требует большого и серьезного пристального внимания, что опять-таки облегчается и обеспечивается тем духом, которым проникнута организация работы в нашем доме.

Во время каждого учебного часа и каждого часа свободного времени дети находятся не только под надзором того учителя, которому поручено наблюдение за ними в данное время; каждый из детей, кроме того, находится под особым наблюдением одного из старших учителей дома. И если учителя, ведущие непосредственное наблюдение в течение дня, отмечают поведение ребенка в его единичных проявлениях, в которых он показывает себя с хорошей или дурной стороны, то лицо, специально наблюдающее за данным ребенком, должно следить за поведением ребенка вообще, как оно проявляется у всех учителей и во все часы занятий. Это лицо должно установить особую связь как с самим ребенком, так и со всеми учителями, под руководством которых ребенок работает. Это должно дать ему возможность при помощи обоих указанных способов обязательно выявить характер ребенка, знать все его поведение и помочь мне построить мое специальное воздействие на него на прочном фундаменте.

Кроме того, все старшие и младшие учителя собираются раз в неделю после ужина исключительно для того, чтобы откровенно поделиться друг с другом своими точными наблюдениями над детьми. На основании этих наблюдений вырабатываются определенные мероприятия по отношению к отдельным детям, причем обеспечивается согласованное их проведение в жизнь. Тихая нрав-

ственная сила, о существовании которой в нашем учреждении я говорил выше, является результатом этих мероприятий. Поверхностный наблюдатель и посетитель редко замечает ее присутствие, часто даже не подозревает о ней. Но матери, которые ближе и глубже всматриваются, всегда замечают ее. И если внешний успех нашего учреждения и громкие похвалы по этому поводу часто сопровождаются разного рода язвительными замечаниями, а еще чаще мнениями о наличии многообразных ошибок и слабостей, которые постоянно переплетаются с похвалами, то вот что нередко заявляют отец и мать: «У моего ребенка значительно улучшился характер, он стал лучше, чем был раньше». Это наполняет мое сердце радостью, которую ничто, ничто в глубине моей души не может омрачить. Настолько нравственные результаты моей работы важнее для меня, чем все остальные.

И все же многие люди выражали опасение, что если мой метод будет введен во всех школах, то при этом должна погибнуть религия. Этот упрек базировался в основном на том, что мой метод предполагает значительное развитие интеллектуальных задатков детей путем изучения ими отношений чисел и мер. Другой источник обвинений подобного рода заключается в следующем. Из-за однобокости, а иногда даже по недомыслию и глупости образование и преподавание религии в школах ограничиваются тем, что бедных детей заставляют *учить наизусть* высказывания церкви относительно религии, подобно тому как солдат готовят к парадам. Каждый год, когда благополучно заканчивается мучительное натаскивание этих рекрутов церкви, наступает приятное чувство удовлетворения. Это, несомненно, и является главной причиной крика, поднятого стражами Сиона[3], об опасностях для религии; в этом заключаются побудительные мотивы и опора их обвинений...

Внешние формы моих интеллектуальных средств обучения внушили этим людям убеждение, что я проникся безнравственным и безбожным духом времени и что я хочу при помощи односторонней силы применяемых мною приемов развития интеллектуальных задатков детей погасить последнюю искру того нравственного и религиозного духа, который еще сохранился в школах от наших отцов. Нет, я не хочу этого делать. И выработанные мною приемы образования не имеют этой задачи...

Столь же несправедливо меня обвиняли в том, что я односторонней сухостью и перевесом интеллектуальных средств обучения якобы убиваю в детях все тонкие чувства, всякий свободный полет фантазии и всякое эстетическое чувство. В этом обвинении зашли столь далеко, что всю мою деятельность в этом направлении расценили как чисто экономическое мероприятие. Она якобы хотя и может дать некоторые преимущества детям голодных и нищих людей, но в результате создает больше хитрых, эгоистичных хозяйственных проныр и черствых людей, в погоне за заработком все пересчитывающих на крейцеры и пфенниги, чем благородных, свободных и достаточно образованных людей со всесторонне развитыми задатками и способностями.

В опровержение этого обвинения мне мало что остается добавить к тому, что уже сказано выше. Природа моих средств интеллектуального образования ни в коей мере не произвольна, она необходима. Так как эти средства лишь постольку хороши, поскольку определяются самой сущностью человеческой природы, то они в основном также *неизменны*. Если в их формах и происходят изменения, существо их вечно одно и то же. Они либо ничего из себя не представляют, либо являются единственно возможными; и они хороши потому, что они *таковыми* являются. Однако их результаты являются совершенно иными, чем результаты всех тех интеллектуальных средств обучения, которые базируются на другой основе. Правда, я наблюдаю эти результаты пока лишь в течение недолгого времени и имел еще меньше возможности наблюдать их в широком масштабе. И все же я имею право с уверенностью утверждать относительно них следующее: этим методам я обязан всем образованием моих учителей. Многие из них начинали со мной вместе поиски этих средств и помогали мне в то время, когда я сам их еще не знал и только чувствовал потребность в таких средствах, предвидел возможность найти их, построить в ряды, систематизировать. Выполняя эту работу, мои учителя при неукоснительном сохранении своей индивидуальности приобретают полную самостоятельность и свободу действий, какая редко встречается на свете у людей, тем более у тех, кто посвящает себя педагогической деятельности. 〈...〉

Все, что было сказано в этом отношении о влиянии метода на интеллектуальное развитие рода человеческого, верно также в отношении его влияния на развитие всяких технических способностей и умений. Однако эффективность воздействия моего метода и в этом отношении не только подвергалась сомнению, но даже повсюду громко и решительно заявлялось, что хваленые линейные формы, которые в данном случае кладутся в основу обучения, ограничивают якобы художественные склонности к мастерству, убивают всякую свободу и дают воспитанникам не подлинную силу мастерства, а лишь навыки. Верно и то, что требуемое методом совершенное овладение этими формами, а также требование уметь легко представить себе эти формы являются существенными условиями метода обучения. Однако в этих условиях не имеется никаких моментов, тормозящих, а тем более парализующих художественные склонности воспитанников.

Верно и противоположное — эти условия сами по себе не гарантируют еще свободы и развития этих склонностей. Несомненно одно: ни внутренняя, ни внешняя завершенность какого-нибудь одного, ведущего к развитию подлинной человеческой способности учебного средства не ведет в качестве естественного и непосредственного результата своего воздействия к *ограничению* развиваемой им силы. Между тем если любую человеческую способность развивают путем применения средств, которые сами по себе противодействуют запросам человеческой природы и, следовательно, внутренней основе всех истинных средств образования,

то это мешает ее подлинному развитию и завершению и тем самым ограничивает и калечит ее.

Мы, однако, далеки от того, чтобы утверждать, что средства метода уже сейчас настолько совершенны, что могут претендовать на безусловное доверие в качестве средств полноценного общего образования. Меньше всего мы можем утверждать это относительно опубликованных нами упражнений на соотношения мер. Тем замечательнее, что сила метода оказалась подлинной и глубоко действующей даже тогда, когда он применялся на практике в его самой слабой части — в качестве средства обучения искусству, причем в ограниченности и неполноте своего первого варианта. Мы имеем теперь право провозгласить непререкаемым фактом следующее: упражнения, рекомендуемые наглядным учением о соотношении мер, даже в том ограниченном виде, в котором они существовали, подняли развитие наших воспитанников в соответствии с имеющимися у каждого из них задатками до такой степени, что они с успехом овладевали любой отраслью мастерства, даже если оно выходило за рамки системы выполняющихся ими упражнений. ⟨...⟩

Правда заключается в том, что метод исходит из глубины всего самого лучшего и самого чистого, что заложено в природе человека. Он примыкает ко всему, что питается этой глубиной или что питает ее, и отдаляется от всего, что не делает этого. Он враг обмана, разоблачает лицемерие; льстец неважно чувствует себя в его близости; мало привлекательного он представляет собой и для людей с большими претензиями, в каком бы обличье они ни выступали. Но метод ласков со смиренными, внушает мужество скромным, возбуждает силы, таящиеся в униженных и страждущих. Поэтому и только поэтому кажется, что метод стоит ближе к ребенку бедняка, чем к ребенку богатых родителей, хотя он с равной любовью относится к ним обоим. ⟨...⟩

Таким образом, упражнения, используемые при элементарном обучении, будучи радикально отделены от всех применяемых при узкопрофессиональном обучении упражнений, сами по себе имеют твердую последовательность ступеней. В каждом случае, на каждой ступени все предусмотренное ими действие и поведение являются свободным, живым движением естественных сил, заложенных в ребенке, так же как все бытие и поведение молодого зверька на полянке являются живым проявлением его природных сил. Всякому сообщению научных знаний недостает, безусловно, свободного движения этих природных сил, так же как не хватает быку, впряженному в плуг или телегу, свободы действий его детеныша на лужайке. Итак, обучение наукам, по существу, является произвольным регламентированным применением тех сил, которые возбудило, усилило и усовершенствовало свободное, живое движение элементарного обучения.

Обучение научным дисциплинам предполагает, следовательно, предварительное наслаждение свободой, которую оно ограничивает, точно так же как впряжение взрослого животного в плуг или

телегу является произвольно направленным применением тех сил, которые молодое животное приобрело и развило в период, когда оно жило и свободно гуляло на пастбище.

Если же эти силы начать применять раньше, чем они созреют, то это калечит *душу* человека, делает ее неспособной выполнять ту роль, которая ей предназначена в жизни, так же как это происходит и с *телом* животного, если оно попадает в подобное положение. Такому калечению и лишению одухотворенности человеческой природы обычно предшествует раннее и мнимое ее созревание, подобное раннему и мнимому созреванию плода, надкушенного на дереве червем. ⟨...⟩

Так же как учение в школе предполагает предварительное домашнее воспитание, а профессиональная подготовка — общее развитие человека, так и преподавание научных дисциплин требует предварительного элементарного образования. Но, так же как учение в школе часто бывает и не может не быть безуспешным, если ему не предшествует достаточное семейное воспитание, а профессиональная подготовка оказывается безрезультатной, если ей не предшествует воспитание общечеловеческих качеств, точно так же и научное образование часто бывает и не может не быть безрезультатным, потому что ему не предшествует элементарное образование. ⟨...⟩

Метод не только в общих чертах находится в гармонии с самыми благородными требованиями нравственности; предлагаемые им средства умственного образования превосходно и громко выражают эту гармонию. Хотя и верно, что законы нравственности не определяются числовыми отношениями и что для того, чтобы сделать наглядными утешительные доводы религии, нельзя использовать квадрат, но все же внутреннее сходство подлинно интеллектуального и подлинно нравственного образования явно и неоспоримо.

Исходные положения и того и другого одинаково просты и плодотворны, стремятся к обязательному завершению нас самих в целом и как целого. И то и другое требует последовательного восхождения по ступеням от более легкого к более трудному, от близкого к далекому, от настоящего к будущему. И в том и в другом трудное обосновывается и становится возможным при помощи легкого, далекое при помощи близкого, будущее при помощи настоящего. Оба они требуют завершения единичного и подготовляют тем самым силу для такого завершения целого, или, вернее, завершения самих себя как целого. И то и другое *исходит* из общего живого созерцания: одно — из общего живого *внешнего* созерцания, а другое — из общего живого *внутреннего* созерцания. Следствием этого в *первом* случае является полное осознание себя самого как *интеллектуального существа,* а в *другом* случае — столь же полное осознание себя самого как *нравственного* существа; *завершением* же являются, с одной стороны, развитые *интеллектуальные* силы, а с другой — развитые *нравственные* силы.

Последовательность ступеней в применении средств обучения

в обоих случаях одна и та же. Подобно тому как при интеллектуальном образовании всякому разговору о соотношении чисел и мер предшествует и должно предшествовать созревшее в результате внешнего созерцания осознание этих соотношений, точно так же и даже в еще больше степени при нравственном воспитании каждому суждению и каждому разговору о нравственных отношениях должно предшествовать созревшее благодаря внутреннему созерцанию понимание этих отношений. И наконец, так же как высшая ступень завершенности интеллектуального образования и наивысшие результаты созревшего осознания числовых соотношений и соотношений мер теряются в благоговейном удивлении перед лицом неизмеримого и бесконечного, точно так же и высшая ступень завершенности нравственного воспитания, наивысшие результаты созревшего сознания моральных ценностей теряются в благоговейном преклонении перед бесконечным, неизмеримым и вечным. ⟨...⟩

По законам природы слова любви не произносятся прежде, чем не созревают чувства. Когда же они, наконец, придут, когда они, наконец, созреют, когда человек в таком случае заговорит о любви, то, значит, он любит; когда он заговорит о благодарности, то, значит, он благодарен; когда он заговорит о доверии, значит, он доверяет.

По законам природы человек не тогда действительно нравствен, когда произносит добродетельные слова. По законам природы он потому произносит эти слова, что сила нравственности заставляет его уста произносить их. Так, ведя подлинно нравственную жизнь, а не прикрываясь мнимыми ее выражениями, нравственно воспитанный человек проходит согласно установленному природой порядку по ступеням нравственной силы — от исходного пункта любви к матери до подлинного и чистого подражания пожертвовавшему собой ради нас богочеловеку.

Метод ведет своего воспитанника точно по этому пути природы. Он считает круг жизни в семье первым и самым чистым средством развития нашей нравственной силы и рождающейся из нее свободы и совершенствования человека. Со всей силой своего воздействия он привязывает своего воспитанника к правдивости семейных отношений, к отцу и матери, к дому и усадьбе, к своему сословию и собратьям по сословию. Метод учит его на каждой ступени, на которой он стоит, в любых обстоятельствах, в которых ему приходится жить, при помощи осознания внутреннего развития всех своих задатков находить и использовать наличные и в его окружении достаточные средства для своего внешнего совершенствования.

Таким способом метод со всей силой удаляет от своего воспитанника противоестественные, но ожившие повсюду в результате испорченности светского общества соблазны искать себе сферу деятельности за пределами, указанными воспитаннику его положением и соответствующими этому положению реальными условиями. Он кладет конец всяким заблуждениям и претензиям, ис-

ходящим из легкомысленного стремления ко всяким неподобающим изменениям. При этом метод использует единственно верную преграду, которая может быть положена заблуждениям, — развитие способностей и стимулов к мудрому использованию всего надежного, длительного и приличествующего положению воспитанника, или по крайней мере он ставит такую цель. Уничтожая гибельный для основ человеческого совершенствования отрыв человека с живыми интересами его бытия и его деятельности от него самого и близких ему условий, мой метод одновременно ликвидирует столь же опасный разрыв между воспитанием в семье и в школе. Так же как в общем плане своего действия он повсюду подчиняет меньшее большему и несущественное существенному, так же и в этом отношении он твердо и настойчиво подчиняет школьное образование и воспитание семейному, придавая школьному образованию менее важное значение. И если педагогические мудрецы нашей части света отступают от пути природы также и в том отношении, что расширяют круг знаний детей, не обеспечивая полного осознания ими того, что должно лежать в основе этих знаний, то мой метод не допускает этой ошибки, он твердой рукой ограничивает круг знаний детей тем, что полностью созрело для их сознательного усвоения.

Использование этого принципа как своей твердокаменной основы и непосредственная увязка с потребностями семейного воспитания и являются тем, что придает моему методу способность полностью удовлетворять также запросам школьного образования. Кто бы ни проникся духом моего метода, кто бы ни овладел им, будь то отец, мать, сын, дочь, батрак или батрачка, он в пределах этого метода может быть удовлетворительным домашним учителем, а если ему будет поручено, то, опять-таки в этих же границах, и удовлетворительным школьным учителем. Даже маленький ребенок, полностью и свободно овладев какой-либо ступенью моего метода, в состоянии в качестве учителя сообщить и привить своим старшим братьям и сестрам, даже своим отцу и матери, каждому человеку все то, что он усвоил и носит в себе.

Тесная связь метода и его результатов с требованиями домашнего воспитания включает даже возможность одновременного выполнения домашних трудовых упражнений с упражнениями интеллектуального характера. Поскольку большинство последних требуют лишь слухового восприятия, они оставляют для глаз и рук достаточную свободу, чтобы во время их выполнения дети могли также выполнять еще и какую-нибудь домашнюю или иную ручную работу. Не подлежит никакому сомнению, что при изучении большинства учебных предметов по моему методу ребенок может, выполняя какую-либо более или менее знакомую ему ручную работу, свободно воспринимать последовательные ряды предлагаемых ему упражнений, повторять их, понимать и в полном смысле этого слова заучивать.

Правда, при всем моем желании я до сих пор не в состоянии был в достаточной степени осветить преимущества моего метода

также и в этом отношении. Между тем самый факт возможности соединения обучения с трудом давно уже проверен на практике в условиях семейной жизни. Школьная же педагогика во всех отношениях так же далеко отстает от семейной, как далека любовь к детям со стороны любого школьного учителя от материнской любви; чрезвычайно редко он понимает в своем деле так много, как мать в своем.

Мой метод не только делает возможным совмещение образования и труда. Он дает человечеству в этом отношении гораздо больше преимуществ. Он обосновывает, расширяет и облагораживает и то и другое — как учение, так и труд. Ведь самому существу моего метода свойственно развитие умственных и технических способностей, при его помощи достигается более тонкое развитие всех органов чувств, стимулируется напряжение, проникнутое сознанием своей силы, неразрывно связанное с рассуждением, требующее выдержки и стремящееся к завершению и совершенству. Все это, составляя сущность моего метода, не только обеспечивает соединение основных домашних упражнений с основными школьными, но и придает им обоим внутреннее содержание, внутреннюю добавочную ценность и внешне расширяет их. Он представляет в новом, важном свете то существенное и великое, что заложено в обучении мастерству. И я могу с уверенностью утверждать, что так же как без интеллектуального элементарного образования не может существовать действительно удовлетворяющая человеческой природе школа умственного образования, точно так же и без элементарного образования, готовящего к работе в индустрии, нельзя себе представить удовлетворяющую человеческой природе подготовку к индустрии. А без должного образования, готовящего к работе в индустрии, которое осуществляется одновременно с умственным и нравственным образованием, по существу, невозможно дать подавляющему большинству народа действительно соответствующее его положению просвещение.

Значительное число людей получает образование не путем усвоения абстрактных понятий, а путем интуиции, не через блеск обманчивых словесных истин, а через устойчивую истину, присущую действующим силам. Без образования, которое придает людям подобного рода силу и заложенную в ней истину, без основанного на этой силе и истине образования, готовящего к работе в индустрии, расчет на какую-либо повышенную культуру народа даже в самом отдаленном будущем является химерой. Более того, при этих обстоятельствах невозможно поднять большинство народа даже до разумного сознания того, чем должно являться школьное и народное образование. Невозможно заставить даже бедняка в нашей стране не рассматривать больше школу как лишнюю тяготу, добавок к горестям и несправедливости, которые ему приходится переносить. При этих условиях его невозможно заставить поверить, будто такая школа действительно соответствует потребностям его семьи и является средством, способным оказать ему помощь. ⟨...⟩

Главная заслуга метода состоит в том, что он с силой сопротивляется этому безобразию, где оно еще имеет место. Он достигает при этом превосходных результатов также благодаря тому, что его вспомогательные средства повсюду в высшей степени дешевы. Они все требуют лишь минимума внешнего, в их существе нет ничего внешнего; их существо и есть внутренняя сущность нашей природы. Метод является только средством, и притом максимально простым, помочь природе самой высказаться о том, что в ней заложено. И чем больше применяемые методом средства обладают этими свойствами, тем они лучше; чем они лучше, тем больше сливаются с деятельностью самой природы, тем меньше существуют сами по себе. Наоборот, чем большим блеском они сами по себе отличаются, чем в большей степени вместе со своим педагогическим искусством кажутся стоящими вне природы и над ней и поэтому являются чрезвычайно дорогими, тем в меньшей степени они пригодны.

Самое дорогостоящее заблуждение этого искусства в этом отношении заключается в блуждании со своими воспитанниками по пустующим полям всезнайства, которые для большинства человечества никогда не засевались и никогда не будут засеяны. Мой метод не блуждает со своими питомцами по этим полям. Он по самому своему существу направлен против дурмана всякого поверхностного, ненужного, необоснованного, неплодотворного и неподходящего знания. Все его средства базируются на твердо обоснованной законченности единичного, на глубоком проникновении одного в другое, на целенаправленном совершенстве целого. Они являются подлинным противоядием против всех ухищрений духа времени, который возбуждает и поддерживает дурман пустого, чисто словесного обучения и всех связанных с ним негодных приемов. Они совсем не связаны с причинами этого словесного обучения, и результаты их другие. Средства моего метода должны действовать таким образом, так как его применение расчищает навоз, на котором растут эти поганки, взращенные духом времени.

Средства метода — это средства человеческой природы; они не являются отражением человеческих мнений и в еще меньшей степени отражают положение людей и признаваемых ими приличий. В основных своих требованиях они не зависят от удачи и даже от тех знаний и навыков, обладание которыми предполагает благоприятное стечение обстоятельств.

Пусть бедняк прожил двадцать лет, не обучаясь никакому мастерству и не получая извне никаких знаний. Но если он внутренне окреп под давлением нужды и если в нем заложены ростки сил, тогда для него еще не поздно подвергнуться воздействию моего метода и он сможет получить все те преимущества, которые являются результатами его воздействия. А вот баловень судьбы опоздает воспользоваться моим методом и его результатами, если он достиг того возраста и из-за суеты своей жизни, поверхностности своих знаний и растрачиваемого на мелочи внимания потерял то

внутреннее равновесие покоя, достоинства, силы и невинности, без которых душа человеческая не может быть открыта духу моего метода.

Нужда сохраняет в бедняке многие из этих качеств и независимо от его заслуг. У природы имеются собственные способы компенсации, хотя мы их редко замечаем. А все-таки они существуют. Если она в одном случае ведет себя по отношению к человеку как мачеха, то в другом она часто с избытком отдает ему то, чего лишила его в первом случае.

Природа не покидает бедняка. Метод его также не покинет, если людская любовь подвела его к методу. Но метод должен быть применен к нему полностью, во всей своей чистоте и силе. Если этого не сделать, то это будет значить, что бедняк не воспользуется им, он получит лишь видимость метода. А от этого еще меньше толку, чем от пустой видимости всезнайства богачей и от показных знаний, навязываемых в народных школах. ⟨...⟩

Понимая, как много нужно, чтобы в духе моего метода подготовить из отдельных воспитанников школьных учителей и обеспечить их полное развитие, мы потребовали от четырех мальчиков, которые проявили желание получить в нашем городе соответствующее образование, пробыть у нас по крайней мере пять лет. И мы примем их для этой цели только при указанных условиях. Я, правда, хорошо знаю, что правительство ни за что не разрешит воспитанникам, которых оно мне поручило, столь длительного пребывания в институте. Я привожу этот пример только для того, чтобы показать, какое значение придаю завершению образования людей, которые, согласно их назначению, будут иметь влияние на введение и общее распространение метода. ⟨...⟩

ЛЕБЕДИНАЯ ПЕСНЯ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Полвека я неустанно действовал, стремясь, насколько это было в моих возможностях, упростить средства обучения народа, в особенности их исходные начала. Я стремился внести свою лепту, помогая приблизить эти средства к пути, которым идет сама природа, развивая и совершенствуя силы человеческой природы. Все время я с огромным рвением трудился для достижения этой конечной цели, но, разумеется, брался за многое и многое делал очень неискусно, чем и навлек на себя бесконечные страдания. До сих пор я, однако, переносил их со стойким терпением, ни разу не отказавшись от серьезного стремления к своей цели. Поскольку жизнь моя так сложилась, я, с одной стороны, не мог не приобрести ценного опыта относительно предмета моих стремлений, а с другой стороны, должен был достичь и некоторых результатов, отнюдь не безразличных для друзей человечества и воспитания.

Мне теперь восемьдесят лет, а в этом возрасте любой совер-

шает ошибку, если не считается с близкой смертью. С некоторых пор я стал ощущать это сильнее, чем когда-либо. Я хотел поэтому, не медля долее, представить публике как можно более ясный и определенный отчет о накопленном мною в этом деле опыте, о своих достижениях и неудачах. Это и побудило меня дать моему произведению его теперешнее заглавие. ⟨...⟩

> Подвергните все испытанию, сохраните хорошее, а если в вас самих созрело нечто лучшее, то правдиво и с любовью присоедините к тому, что я пытаюсь также правдиво и с любовью дать вам на этих страницах.

Идея элементарного образования, теоретическому и практическому разъяснению которой я отдал бóльшую часть своих зрелых лет[1], идея, мне самому в большей или меньшей степени понятная во всем ее объеме, есть не что иное, как идея природосообразного развития и формирования задатков и сил человеческого рода.

Но чтобы хоть отдаленно предугадать сущность и масштабы требований, предъявляемых этой природосообразностью, мы должны прежде всего спросить: что такое человеческая природа? В чем подлинная сущность, каковы отличительные признаки человеческой природы как таковой? И я не могу даже на одно мгновение себе представить, чтобы истинной основой человеческой природы как таковой являлась какая-либо из сил и задатков, общих у меня с животными. Я не могу иначе, я должен признать, что истинная сущность человеческой природы — это совокупность задатков и сил, которые отличают человека от всех прочих существ на земле. Я должен признать, что не моя бренная плоть и кровь, не животная сущность человеческих желаний, а задатки моего человеческого сердца и человеческого ума, мои человеческие способности к мастерству — вот что составляет человеческую сущность моей природы, или, что то же самое, мою *человеческую природу*.

Отсюда естественно следует, что идею элементарного образования нужно рассматривать как идею природосообразного развития и формирования сил и задатков человеческого сердца, человеческого ума и человеческих умений[2]. Поэтому природосообразность, которую эта идея предъявляет к средствам развития и формирования наших сил и задатков, точно так же непременно требует полностью подчинить притязания нашей животной природы более высоким притязаниям внутренней, божественной сущности задатков и сил нашего сердца, нашего ума и наших умений, т. е. по существу подчинить нашу плоть и кровь нашему духу. Отсюда следует далее, что совокупность средств искусства воспитания, применяемых в целях природосообразного развития сил и задатков человека, *предполагает* если не четкое знание, то во всяком случае живое внутреннее ощущение того *пути*, по которому

идет сама природа, развивая и формируя наши силы. Этот ход природы покоится на вечных, неизменных законах, заложенных в каждой из человеческих сил[3] и в каждой из них связанных с непреодолимым стремлением к собственному развитию. Весь естественный ход нашего развития в значительной мере вытекает из этих стремлений. Человек хочет всего, к чему в себе самом чувствует силы, и он должен всего этого хотеть в силу этих присущих ему стремлений.

Ощущение этой силы есть выражение вечных, непреложных и неизменных *законов*, на которых, применительно к развитию человека, зиждется ход природы.

Эти законы, в своей основе вытекающие из особенностей каждого отдельного человеческого задатка, значительно отличаются друг от друга, как и те силы, которым они присущи. Но все они, как и эти силы, вытекают из единства человеческой природы и поэтому при всем своем различии тесно и глубоко между собой связаны. Собственно, только благодаря гармонии и равновесию, сохраняемым ими при их совместном присутствии в человеческом роде, они и являются для него подлинно и полностью природосообразными и способствуют формированию человека. Вот истина, подтверждающаяся при всех обстоятельствах: действенно, истинно и природосообразно формированию человека способствует лишь то, что захватывает человека, воздействуя на силы его природы во всей их совокупности, т. е. на сердце, ум и руку. Все, что воздействует на человека не подобным образом, все, что не захватывает всего его существа в целом, воздействует неприродосообразно и не способствует формированию человека в полном значении этого слова. Все, что воздействует на человека односторонне, т. е. только на одну из его сил, будь то сила сердца, сила ума или сила руки, подрывает и нарушает равновесие его сил и ведет к отрыву средств образования от природы, последствием чего являются повсеместно распространившееся неправильное воспитание и утрата человечеством естественности. Никогда нельзя средствами, способными возвысить душу человека, формировать лишь *сами по себе* силы человеческого ума; точно так же никогда нельзя средствами, природосообразно развивающими человеческий ум, природосообразно и в достаточной мере облагородить лишь *сами по себе* силы человеческой души.

Любое одностороннее развитие одной из наших сил не истинное, не природосообразное развитие; оно лишь кажущееся образование, медь звучащая и кимвал[4] бряцающий образования, а не само образование.

Истинное природосообразное образование по самой своей сути вызывает стремление к совершенству, стремление к совершенствованию человеческих сил. Односторонность же развития этих сил по самой своей сути ведет к подрыву, к разложению и в конце концов к гибели той совокупности сил человеческой природы, из которой и может только истинно и природосообразно возникнуть это стремление...

Если человек допускает это в отношении образования, то, в каком бы это ни происходило направлении, оно приводит к формированию каких-то полулюдей, в которых нет ничего хорошего.

Всякая односторонность в развитии наших сил ведет к самообману необоснованных претензий, к непризнанию своих слабостей и недостатков, к суровым суждениям обо всех тех, кто не согласен с нашими ошибочными, односторонними взглядами. Это столь же верно в отношении людей, способных перехватить через край ради сердца и веры, как и в отношении тех, кто в своем не знающем любви эгоизме предоставляет своим умственным силам такой же широкий простор для неестественности, несущей им гибель. Любой односторонний перевес какой-либо силы ведет к раздутым претензиям с ее стороны, внутренне бессильным и мертвым. Это столь же верно в отношении любви и веры, как и в отношении мыслительных способностей человека, его способностей к мастерству и профессии. Внутренние основы семейного и гражданского благополучия — это, в сущности, дух и жизнь; внешние же навыки, формирования которых также требует семейная и гражданская жизнь, без внутренней сущности основ, на которых зиждется их благотворность, являются для человечества причиной опаснейших заблуждений, источником разностороннейшей неудовлетворенности в семейной и гражданской жизни, источником всех страданий и обид, всего одичания, которые неизбежно вытекают из их природы.

Равновесие сил, которого столь настоятельно требует идея элементарного образования[5], предполагает необходимость природосообразного развития каждой отдельной основной силы человеческой природы. Каждая из них развивается по вечным, неизменным законам, и ее развитие природосообразно лишь постольку, поскольку само оно находится в согласии с этими вечными законами нашей природы. Во всех случаях, когда развитие каким бы то ни было образом вступает в противоречие с этими законами, оно неестественно и противно природе. Законы, лежащие в основе природосообразного развития каждой отдельной нашей силы, сами по себе существенно отличаются друг от друга. Человеческий ум отнюдь не получит природосообразного развития, если будет развиваться по законам, на основе которых сила человеческой души может возвыситься до чистейшего благородства. Законы же, по которым природосообразно формируются наши органы чувств и наши члены, столь же существенно отличаются от законов, способных природосообразно формировать силы нашей души и нашего ума.

Но *каждая из этих отдельных сил развивается природосообразно главным образом только посредством упражнения.*

Человек сам природосообразно развивает основы своей нравственной жизни — любовь и веру, если только он проявляет их на деле. Человек сам природосообразно развивает основы своих умственных сил, своего мышления лишь через самый акт мышления. Точно так же он природосообразно развивает внешние основы своих способностей к мастерству и профессии, свои внешние чувства, органы и члены, лишь практически их упражняя.

И сама природа каждой из этих сил *побуждает* человека к их упражнению. Глаз хочет смотреть, ухо — слышать, нога — ходить и рука — хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить. В любом задатке человеческой природы заложено естественное стремление выйти из состояния безжизненности и неумелости и стать развитой *силой*, которая в неразвитом состоянии заложена в нас лишь в виде своего зародыша, а не самой силы.

Но подобно тому как у ребенка, еще не умеющего ходить, это его желание тотчас же ослабевает, как только он при первых своих попытках шлепнется носом, точно так же ослабевает и его желание верить, если кошка, к которой он потянулся ручонкой, его оцарапает, а собака, до которой он хочет дотронуться, залает и оскалит на него зубы. Так же неизбежно уменьшается у него желание на деле развивать свои мыслительные способности путем упражнения их, если средства, с помощью которых его хотят научить мыслить, не действуют возбуждающе на эти способности, а утомительно отягощают их и *скорее усыпляют и смущают, нежели пробуждают и оживляют их согласованными усилиями*. Если ход природы в развитии человеческих сил предоставлен себе, развитие движется медленно[6], исходит из чувственно-животного в человеке и этим чувственно-животным тормозится. Ходу природы надлежит подняться до развития в человеке человеческих свойств. Это предполагает, с одной стороны, помощь разумной любви, чувственно ограниченный зародыш которой заложен в нас в виде инстинктивно отцовского, материнского, братского чувства, а с другой — разумное использование искусства воспитания, за тысячелетия освоенного человечеством на опыте.

Таким образом, если дать более точное ее определение, идея элементарного образования есть не что иное, как результат стремлений человечества оказать ходу природы в развитии и формировании наших задатков и сил такое содействие, какое способны оказать ему разумная любовь, развитый ум и хорошо развитые технические склонности.

Каким бы священным и божественным в своих основах ни был ход природы в развитии рода человеческого, но, предоставленный самому себе, он первоначально носит чисто животный характер. Человечество должно позаботиться о том, чтобы оживить ход природы, внеся в него человеческое и божественное начала. В этом цель идеи элементарного образования, в этом цель благочестия и мудрости.

Рассмотрим теперь ближе это положение с нравственной, духовной, семейной и гражданской стороны.

Зададим себе первый вопрос: как же на самом деле подлинно природосообразно *развиваются в людях основы нашей нравственной жизни — любовь и вера?* Как в младенце с самого рождения под влиянием человеческой заботы и человеческого искусства *природосообразно* оживляются и поддерживаются первые ростки наших нравственных и религиозных задатков? Как они по мере сво-

его роста настолько укрепляются, что конечные высшие результаты нравственности и религиозности и их благотворное влияние следует считать действительно и природосообразно обоснованными и подготовленными ими, хотя и при помощи *человека?* И мы найдем следующее: первые ростки нравственных сил младенца с самого его рождения природосообразно оживляются и развиваются благодаря неуклонному и спокойному удовлетворению его физических потребностей. Святая материнская забота и инстинктивно пробуждающаяся в младенце настороженность в отношении немедленного удовлетворения любой потребности, неудовлетворение которой способно физически обеспокоить его, — вот что мы должны признать первой и самой важной подготовкой, продвижением к такому состоянию, при котором у младенца развиваются чувственные ростки доверия к источнику своего удовлетворения, а с ними и первые ростки любви к этому источнику. Из оживления этих первых чувственных ростков доверия и любви появляются и развиваются затем первые чувственные ростки нравственности и религиозности[7].

Поэтому для формирования человеческих свойств при воспитании человека в высшей степени важно содержать грудного младенца в состоянии полного покоя и удовлетворенности; важно использовать эти моменты для того, чтобы вызвать к жизни еще дремлющие зародыши чувств, которыми люди отличаются от всех других живых существ.

Всякое беспокойство, нарушающее в этот период растительный образ жизни ребенка, закладывает основу для оживления и усиления всех побуждений и притязаний нашей чувственной, животной природы и для подрыва важнейших основ природосообразного развития всех задатков и сил, составляющих самую сущность человеческих свойств.

Природа вложила в сердце матери первую и самую насущную заботу о сохранении этого покоя в самый ранний период жизни ребенка. Эта забота проявляется у людей повсюду в виде присущей матери *материнской силы и материнской преданности.* Отсутствие этой силы и преданности у матери противно природе, оно следствие противоестественной испорченности материнского сердца. Там, где это имеет место, воздействие отцовской силы и воспитательное воздействие братского и сестринского чувства, а тем самым и благотворное влияние семейной жизни вообще лишаются своего самого первого и самого чистого живительного средства и теряют свою силу. Источник и сущность этого влияния основываются на деятельной материнской силе и материнской преданности. И подобно тому как забота о *покое* ребенка в первый период его жизни *вообще* мыслима лишь при наличии этой силы и этой преданности, точно так же сохранение их мыслимо лишь тогда, если природосообразное формирование нравственной силы ребенка продолжается.

Сущность человечности развивается только при наличии покоя. Без него любовь теряет всю силу своей истинности и благотвор-

ного влияния. Беспокойство по сути является порождением чувственных страданий или чувственных желаний; оно — дитя жестокой нужды или еще более жестокого эгоизма. Но во всех случаях беспокойство само порождает бесчувственность, неверие и все последствия, которые по своей природе вытекают из бесчувственности и неверия.

Вот насколько важна забота о покое ребенка и охраняющей его материнской силе и материнской преданности, забота о предотвращении всякого *чувственного раздражения*, могущего вызвать у ребенка в этот период беспокойство. 〈...〉

Воздействуя таким путем, материнская сила и материнская преданность природосообразно развивают в младенце ростки любви и веры. Эта сила и эта преданность призваны подготовить и заложить основы благотворного влияния отцовской силы, братского и сестринского чувства и таким образом постепенно распространить дух любви и доверия на весь круг семейной жизни. Физическая любовь к матери и чувственная вера в нее вырастает таким путем до человеческой любви и человеческой веры. Исходя из любви к матери, этот дух любви и доверия находит себе выражение в любви к отцу, братьям и сестрам, и в доверии к ним. Круг человеческой любви и человеческой веры ребенка все более расширяется. Кого любит мать, того любит и ее дитя. Кому доверяет мать, тому доверяет и дитя. Даже если мать скажет о чужом человеке, которого ребенок еще никогда не видел: «Он любит тебя, ты должен ему доверять, он хороший человек, подай ему ручку», то ребенок улыбнется ему и охотно протянет свою невинную ручонку. И сейчас мать скажет ему: «Далеко-далеко отсюда у тебя есть дедушка, и он тебя любит», то ребенок этому поверит, охотно станет говорить с матерью о нем, поверит в то, что дедушка его любит. И если мать скажет ребенку: «У меня есть отец небесный, от которого исходит все хорошее, чем мы с тобой обладаем», — то ребенок, веря матери на слово, поверит в ее небесного отца... Так ребенок под руководством матери природосообразно поднимается от чувственной веры и физической любви к любви человеческой, к человеческому доверию, а от них к чистому чувству истинной христианской веры и истинной христианской любви. Идея элементарного образования хочет видеть цель своих стремлений в том, чтобы этим же путем с самой колыбели строить на человеческой основе нравственную и религиозную жизнь ребенка.

Иду дальше и задаю себе второй вопрос: *каким образом в человеке природосообразно развиваются основы его духовной жизни, основы его мыслительных способностей, его способностей обдумывания, исследования и суждения?* Мы найдем, что развитие таких мыслительных способностей начинается с впечатления, которое мы получаем в процессе чувственного восприятия [созерцания] всех предметов, поскольку они, затрагивая наши внутренние и внешние чувства, возбуждают и оживляют глубоко присущее силам нашего ума *стремление к саморазвитию*.

Это чувственное восприятие, оживленное стремлением наших

мыслительных способностей к саморазвитию, в силу своей природы ведет прежде всего к осознанию впечатления, которое произвели на нас предметы такого восприятия, и, следовательно, к чувственному их познанию. Тем самым оно с необходимостью вызывает в нас потребность *выразить впечатления*, полученные нами путем чувственного восприятия. Прежде всего возникает потребность в мимике, но в то же время в еще большей степени ощущается и более свойственная человеку потребность в *способности к речи*, с развитием которой сразу же отпадает необходимость пользоваться в данном случае мимикой.

Эту важную для формирования мыслительных способностей человеческую способность к речи следует рассматривать главным образом как вспомогательную силу человеческой природы, предназначенную помочь нам плодотворно усвоить знания, приобретенные путем чувственного восприятия. Она с самого начала природосообразно развивается лишь в тесной связи с ростом и расширением полученных через чувственное восприятие знаний, которые ей обыкновенно предшествуют. Человек не может природосообразно говорить о чем-то, чего он еще не знает. О чем бы человек ни говорил, он может говорить об этом лишь так, как он это узнал. Что человек узнал поверхностно, о том он и говорит поверхностно; что он узнал неправильно, о том он и говорит неправильно; то, что в данном случае было верно с самого начала, то верно и по сей день. ⟨...⟩

Умственное развитие и зависящая от него культура человечества требуют *постоянного* совершенствования логических средств искусства в целях природосообразного развития наших мыслительных способностей, наших способностей к исследованию и суждению, до осознания и использования которых человеческий род возвысился с давних пор. Эти средства по своему существу и во всем своем объеме исходят из присущей нам способности свободно и самостоятельно сопоставлять, различать и сравнивать предметы, ясно осознанные нами самими через чувственное восприятие, т. е. логически их рассматривать и логически их обрабатывать, тем самым позволяя нам подняться до развитой человеческой способности к суждению.

Одним из важнейших стремлений идеи элементарного образования является исследование сущности этих *средств искусства*, возвышающих мыслительные способности человека до развитой способности к суждению, и их усовершенствование, чтобы эти средства стали во всем пригодны и общеприменимы. И так как способность логически обрабатывать предметы, отчетливо осознанные через чувственное восприятие, несомненно, прежде всего и природосообразно побуждается и поощряется развитой способностью считать и измерять, то ясно, что наилучшее средство для достижения этой важной цели образования надо усмотреть в упрощенной обработке *обучения числу и форме*. Ясно так же, почему идея элементарного образования признает психологически обоснованное и упрощенное обучение числу и форме в сочетании со

столь же упрощенным обучением языку глубочайшей, самой действенной и самой широкой основой природосообразного формирования в процессе обучения мыслительных способностей человека[8] и почему она требует такого обучения. ⟨...⟩

Если мы спросим себя, в-третьих, *как развиваются основы искусства воспитания,* на которых покоятся все средства, позволяющие выразить результаты деятельности человеческого ума и обеспечить побуждениям человеческой души внешний успех и действенность, как развиваются основы, с помощью которых должны складываться все навыки, необходимые в семейной и гражданской жизни, то сразу увидим, что эти основы — и внутренние, и внешние, что они и *духовные,* и *физические.* Но мы увидим также, что внутренняя сущность формирования всех способностей к мастерству и профессии заключается в формировании духовных сил человеческой природы, в формировании способности человека мыслить и судить. Духовные же силы человека в своем существе проистекают из природосообразного формирования у человека способности чувственного восприятия. Мы не можем не признать ту истину, что если человек хорошо, т. е. природосообразно и удовлетворительным образом, обучен считать, измерять и, что с этим связано, чертить, то он в себе самом уже содержит глубокие, важнейшие основы всякого мастерства и всякой умелости. Для определенной цели приобретения нужных навыков в том мастерстве, которое он собирается изучить, ему остается лишь механически усовершенствовать силы своих органов чувств и членов в соответствии с внутренне развитыми у него способностями к овладению мастерством.

Если элементарно обработанное обучение числу и форме следует рассматривать как настоящую гимнастику для *духовных* способностей к мастерству, то механическое упражнение органов чувств и членов, необходимое для формирования внешних навыков, следует считать, напротив, физической гимнастикой для способностей овладеть мастерством.

Элементарное формирование способностей к мастерству (профессиональные умения нужно рассматривать лишь как специальное приложение этих способностей соответственно сословному положению и обстоятельствам жизни каждого отдельного индивидуума) покоится, таким образом, на двух различных по своему существу основах. Его *природосообразные средства* исходят из оживления и совершенствования двух отличных друг от друга основных сил — *духовной* и *физической.* Но лишь благодаря общему, с ними связанному оживлению и совершенствованию трех основных сил культуры человечества эти средства становятся средствами истинного образования, или, что то же самое, настоящими и природосообразными средствами образования для той *человеческой сущности,* что заложена в нашей природе.

Я затронул сущность элементарной разработки этих средств в их *нравственных* и *умственных* основах; коснусь еще их *физических* основ. Главное побуждение к формированию наших нрав-

ственных и умственных сил заключается в самом их природном стремлении к саморазвитию. Точно так же главные побуждения к природосообразному формированию *способностей к мастерству* — и в физическом отношении тоже — заключаются в собственном стремлении этих способностей к саморазвитию. Стремление это и в данном случае заложено в самом существе наших чувств, органов и членов. ⟨...⟩

Этот природосообразный ход развития механических основ способности к овладению мастерством находится в полном согласии с ходом природы в развитии глубоких духовных основ этой способности. Он вообще прокладывает ей природосообразный путь к достижению гармонии с основами образования ума и сердца, чтобы таким образом объединить природосообразные средства воспитания любви и веры с такими же средствами формирования способности к мастерству (точно так же, как это происходит в отношении средств развития мыслительных способностей). Без этого *равновесие наших сил*, это высокое свидетельство вытекающей из *единства нашего существа* совокупной силы нашей природы, вообще не только недостижимо, а просто немыслимо. ⟨...⟩

Я продолжаю. Рассмотрим теперь идею элементарного образования с точки зрения всего объема требований, предъявляемых ее *средствами обучения*. Природосообразность идеи требует вообще максимального упрощения ее средств, и несомненно именно в этом положении заключался, в сущности, источник всех педагогических устремлений моей жизни. Вначале я ничего другого не желал и ни к чему другому не стремился, как лишь к тому, чтобы максимально упростить привычные и общераспространенные средства обучения народа и тем самым сделать их использование и применение более доступным для каждой семьи. Такой взгляд естественно вел к разработке последовательных рядов средств обучения. Отправляясь во всех отраслях человеческого знания и умения от простейших исходных начал, эти ряды в непрерывной последовательности ведут от более легкого к более трудному; шагая в ногу с ростом сил воспитанника, они из него самого исходят и на него воздействуют, всегда оживляя и никогда не утомляя и не изнуряя его.

Для четкого, психологически верного проведения этого принципа в жизнь большое значение имеет признание различия между исходящими из вечных законов, всегда тождественными *средствами развития* основных сил человека и средствами, с помощью которых усваиваются знания и навыки, нужные для *применения* сформировавшихся способностей к развитию. Эти последние средства в полном своем объеме так же разнообразны, как существующие в мире предметы, на познание и использование которых направлены наши силы, как различны положение и обстоятельства индивидуумов, желающих и обязанных применять эти сформировавшиеся силы. Но в задачи элементарного образования входит предотвратить последствия этого *несходства* через *преобладающее* влияние вечно тождественных средств развития наших сил, а для

этой конечной цели — подчинить средства, помогающие применять наши силы, средствам, служащим для их развития, и поставить первые в зависимость от последних. Оно достигает этого преимущественно тем, что, пользуясь всеми средствами для развития и применения наших сил, *стремится завершить* каждый этап своего воздействия на ребенка, прежде чем сделать хоть один новый шаг в своих упражнениях. Тем и другим — как *упражнениями, развивающими способности,* так и *упражнениями в их применении* — элементарное образование вызывает у ребенка духовное стремление к совершенству, способное не только установить полное согласие между действием элементарных средств развития сил и средств, формирующих способности к их применению, но и привить ребенку общее стремление к совершенству во всей его жизненной деятельности. ⟨...⟩

Охватывая взором всю совокупность своих усилий добиться признания идеи элементарного образования, я не могу утаить от себя, что, вынашивая эту идею, я понимал, насколько далеки от нее начальные средства народного образования для всех сословий. С невыразимой силой оживляла она никогда не угасавшее во мне стремление к упрощению обычных, общеупотребительных форм обучения народа как наилучшему способу с несомненным успехом противодействовать плохому состоянию этого обучения во всех сословиях. Однако она, эта высокая идея, жила во мне преимущественно как плод доброго, любвеобильного сердца при несоразмерно более слабых силах ума и умения, которые должны были бы помочь стремлению моей души воздействовать на претворение в жизнь этой высокой идеи. Она жила во мне как продукт крайне развитой силы воображения, которая не могла привести ни к каким действительно значительным реальным результатам при рутине, господствовавшей в этом вопросе в моем окружении. Она скорее походила на ребенка, вступившего в борьбу с могущественными современниками, желавшими и осуществлявшими нечто противоположное тому, к чему он в мечтах стремился; в этой борьбе он тем более должен был потерпеть поражение, что упорствовал в ней, цепляясь за свою мечту. При таких обстоятельствах мои стремления, конечно, не могли привести ни к каким более значительным реальным результатам, чем те, каких они достигли в действительности в виде *побуждения* — результаты отчасти живые и блестящие, но в общем оставшиеся без последствий. ⟨...⟩

Хочу теперь рассмотреть в нравственном, умственном и физическом отношении результаты наших опытов, проводимых в целях исследования глубокого воздействия средств элементарного образования на формирование человека, имея в виду великий основной принцип всякого природосообразного воспитания, принцип «жизнь формирует».

а. В нравственном отношении идея элементарного образования увязывается с жизнью ребенка тем, что она выводит всю совокупность своих образовательных средств из присущего вообще людям

и первоначально инстинктивно зарождающегося отцовского и материнского чувства родителей и из столь же развитого везде в семейном кругу чувства братской и сестринской любви. Бесспорно, что вера и любовь, которые мы должны считать данными нам Богом вечными и чистыми исходными началами всякой нравственности и религиозности, обретают источник своего природосообразного развития и формирования в отцовском и материнском чувстве, царящем в семье, следовательно *в действительной жизни* ребенка.

Наше заведение, конечно, не может похвалиться тем, что свой опыт приобрело, имея дело с детьми начиная прямо с колыбели. Тем не менее не подлежит сомнению, что средства, которыми располагает идея элементарного образования, в силу своей простоты во всех случаях применимы с колыбели. В отношении нравственного воспитания применять их можно раньше и энергичнее, чем в отношении развития *умственных* сил и способностей к *мастерству*.

Ребенок *любим* и *верит* прежде, чем начинает мыслить и действовать. Влияние же семейной жизни побуждает его возвыситься и возвышает его до сокровенной сущности нравственных сил, являющихся предпосылкой всего человеческого мышления и всякого деяния. Об этих своих опытах, несмотря на отсутствие у нас опыта с грудными младенцами, мы с полным убеждением можем сказать следующее. Простота всех средств элементарного образования позволяет каждому ребенку на той ступени познания, на которой он находится, передать любому другому ребенку все то, что он сам умеет и знает. Она позволяет помочь другому ребенку усвоить это; в нашей среде она во многих смыслах сохранила свою силу в нравственном отношении. В стенах нашего заведения эта простота средств содействовала развитию братского и сестринского чувства. Что же касается вытекающих отсюда чувств взаимной любви и доверия, то она в разные периоды нашей совместной жизни привела к таким результатам, что многие благородные люди, наблюдавшие их, на наших глазах убедились в том, что наши стремления в известной степени в состоянии укрепить и развить заложенные в семейной жизни возможности *нравственного* воспитания. В этом направлении наши результаты в состоянии с бесспорным успехом приблизить эти воспитательные силы к тому пути, которым идет природа в развитии сил человека. А в наш век, так всесторонне и полно погрязший в искусственности вследствие упорного лжемудрствования, приблизить их настоятельно необходимо во всех сословиях, хотя во всех в них достичь этого очень трудно.

б. В интеллектуальном отношении идея элементарного образования также говорит в пользу воспитательного принципа «жизнь формирует». Подобно тому как нравственное воспитание главным образом исходит из внутреннего созерцания самих себя, т. е. из впечатлений, воздействующих оживляюще на нашу внутреннюю природу, *умственное образование* исходит из чувственного восприятия предметов, затрагивающих и оживляющих наши

внешние чувства. Природа связывает всю совокупность наших чувственных впечатлений с жизнью. Все наши внешние познания являются следствием чувственных впечатлений жизни. Даже наши сновидения проистекают оттуда. Свойственное всем нашим силам внутреннее побуждение к развитию наших органов чувств и наших членов заставляют нас помимо воли видеть, слышать, обонять, ощущать вкус, осязать, брать, ходить и т. д. Но тот факт, что мы видим, слышим, обоняем, ощущаем вкус, осязаем, берем, ходим, — все это служит нашему образованию лишь постольку, поскольку направляет силы наших глаз *верно* видеть, силы нашего уха — *правильно* слышать и т. д. Это развитие правильного слуха, зрения, осязания и т. д. зависит от совершенства, от зрелости впечатлений, которые на наши чувства произвели наблюдаемые нами предметы. Там, где впечатление от познания, полученного путем чувственного восприятия, *созрело* в наших чувствах не полностью, мы и самый предмет познаем не во всей полноте истины, в которой он предстает нашим органам чувств. Мы познаем его только поверхностно. Такое познание не пополняет *образования*. Оно охватывает стремление нашей природы к образованию не во всей его сущности и не во всей его силе. Его последствия поэтому не удовлетворяют нашу природу, а что по своему воздействию не удовлетворяет человеческую природу, то в своих причинах и средствах в такой же мере *природосообразно* не обосновано.

Подобно тому как у нравственного воспитания имеется Богом данный центр его природосообразного развития — в инстинктивном отцовском и материнском чувстве, и умственное образование также должно исходить из центра, способного довести познания, приобретенные путем чувственного восприятия, до такой зрелости и такого совершенства, которые могут удовлетворить нашу природу. Только тогда оно пополняет образование человека, только тогда оно природосообразно.

Но если мы теперь спросим себя, где тот центр, в котором сходятся человеческие познания, полученные путем чувственного восприятия, т. е. все чувственные основы нашего умственного образования, то придем к выводу, что им, конечно, является не что иное, как круг семейной жизни, который ребенок с колыбели привык и, собственно говоря, просто вынужден наблюдать с утра до вечера. Не подлежит сомнению, что повторное наблюдение предметов, частое и разностороннее восприятие этих предметов органами чувств ребенка — вот что в состоянии довести до зрелости и совершенства впечатление от их чувственного восприятия. В такой же степени справедливо, что этим центром является общий семейный очаг, если семья еще располагает таким очагом, и что вообще вне семейного круга нет такого места, где предметы наблюдения с самой колыбели являлись бы органам чувств ребенка, так длительно, непрерывно, многообразно и полно охватывая все требования человеческой природы, где бы они, следовательно, природосообразно воздействовали на развитие органов чувств ре-

бенка. В этом семейном кругу так естественно и просто проявляется также и потребность отличать средства развития человеческих сил от средств для усвоения знаний и умений, в которых нуждается каждый ребенок индивидуально, в зависимости от своего положения и обстоятельств. Здесь же объекты приложения специальных практических умений, в которых индивидуально нуждается ребенок, словно сами собой смыкаются с развитыми в нем основными силами, из которых должно природосообразно проистекать формирование практических умений.

И так как первые, т. е. средства развития человеческих сил, для всех сословий и при всех обстоятельствах по существу одинаковы и должны быть такими, а средства формирования практических умений человека, напротив, бесконечно различны, то к принципу «жизнь формирует» в данном случае следует подходить с двух разных точек зрения.

Во-первых, спрашивается: каким образом воздействие жизни способно природосообразно развивать силы человеческой природы? А во-вторых: насколько это воздействие в состоянии природосообразно сформировать в ребенке умение применять на практике свои развитые силы?

Ответ прост. Каковы бы ни были обстоятельства, в которых живет ребенок, жизнь развивает человеческие силы по вечным, неизменным законам, одинаковым по своему природосообразному воздействию как на ребенка, ползающего в пыли, так и на сына князя, и одинаковым образом влияющим на человеческую природу. Что же касается применения сил, то здесь *жизнь* воздействует на каждый индивидуум, который она формирует в полном соответствии с различием в обстоятельствах, положении, условиях, в которых находится данный ребенок, и в полном же соответствии с особенностями сил и задатков индивидуума, который должен получить требуемое образование. Здесь влияние жизни, следовательно, в отношении образования несказанно разнообразно.

Из этого видно, далее, какую помощь искусство элементарного образования может и должно оказывать природосообразному развитию в детях с самой колыбели способности к наблюдению. Эта помощь должна сказаться в том, чтобы предметы наблюдения, окружающие ребенка в семье, являлись его органам чувств с самой колыбели как нечто увлекательное, убедительное и занимательное, так, чтобы их воздействие означало для ребенка образование в прямом смысле этого слова. Таким образом, элементарные средства развития способности к наблюдению являются по сути дела не чем иным, как психологическими средствами, оживляющими в способности к наблюдению побуждение к саморазвитию, вообще присущее ей, как и всякой другой силе человеческой природы. Элементарные средства — лишь результат стараний человека закрепить и оживить в ребенке *впечатления* от чувственного восприятия предметов, чтобы они способствовали образованию. ⟨...⟩

Обучение языку, если говорить о нем в связи с принципом «жизнь формирует», представляется, собственно говоря, в виде средства *практического применения* познаний, полученных через наблюдение, и назначение его состоит в том, чтобы обеспечить этим познанием более высокую степень практической применимости. ⟨...⟩

Все три силы вместе — *способность к наблюдению, способность к речи* и *способность к мышлению* — следует считать совокупностью всех средств развития *умственных сил.* Со способности к наблюдению начинается природосообразное развитие умственных сил человека; в способности к речи оно обретает свой срединный пункт, а в способности к мышлению — конечный. В пользу такого взгляда говорит и согласованность средств развития способности к наблюдению и способности к речи. Первые, т. е. средства, развивающие способность к наблюдению, исходят из *объектов* и становятся для этой способности образовательными через познание разнообразных *свойств* и *действий* этих объектов. Точно так же и механическая сущность элементарных средств упражнения способности к речи исходит из *существительных*, а с присовокуплением *прилагательных* и *глаголов,* в действительности связанных с ними, она становится переходным средством, механически или мнемонически содействующим способности к наблюдению в подведении основ под средства природосообразного развития мыслительных способностей. ⟨...⟩

Но что представляет собой природосообразное и достаточно развитое *искусство наблюдения?* Когда можно считать, что искусство наблюдения в качестве подготовительного средства развития мыслительных способностей для каждого сословия и каждого индивидуума природосообразно и достаточно развито?

Ответ ясен. Способность к наблюдению можно считать достаточно развитой благодаря искусству наблюдения лишь тогда, когда умение наблюдать доведено в человеке любого сословия и при любых обстоятельствах до той высокой степени, которая необходима, чтобы впечатления от чувственного восприятия окружающей среды и условий жизни с ясным сознанием, свободно и уверенно использовать в качестве надежной основы *мышления* и *суждения* об этих именно предметах. Однако такой уровень развития способности к наблюдению достижим в любом случае лишь постольку, поскольку промежуточная ступень образования, лежащая между способностью к наблюдению и мыслительными способностями, доведена до такой же степени зрелости, до которой должна быть доведена и способность к наблюдению. Только тогда способность к наблюдению можно рассматривать и использовать в качестве основы, в достаточной мере содействующей развитию мыслительных способностей. Совершенно очевидно, что у природосообразно воспитываемого ребенка способность к речи должна быть развита настолько, чтобы он умел *выражать впечатления от чувственного восприятия* окружающей среды и окружающих условий с такой же определенностью, с какой он себе их уяснил сред-

ствами наблюдения. Если, обучая ребенка языку, не довести его до такой степени владения речью, то между формированием его *способности к наблюдению* и развитием его мыслительных способностей ляжет пропасть. Ее можно заполнить только формированием способности к речи, согласованным, приведенным в равновесие как с природосообразно развитой способностью к наблюдению, так и с природосообразно развиваемой способностью к мышлению. ⟨...⟩

Связь между способностью к наблюдению и мыслительными способностями осуществляется следующим образом. Способность к наблюдению, если она не становится неестественной, беспорядочной, если не направлена по ложному пути, сама по себе при всех обстоятельствах приводит человека к отдельным ясным представлениям о предметах его окружения, т. е. к отдельным основам природосообразного оживления его мыслительных способностей. Но пока эти ясные представления основаны лишь на чувственном восприятии и только им оживляются, они ни в какой мере не удовлетворяют человеческую природу. Она стремится в себе самой поднять *представления,* которые стали ей чувственно ясными, до четких понятий; она стремится самостоятельно сопоставлять предметы своего чувственного восприятия, различать их и сравнивать между собой; она стремится использовать их в качестве подготовительного средства развития своей способности суждения; она стремится логически обработать их. Она *должна* этого хотеть. Сила мыслительных способностей и способности суждения, заложенных в человеческой природе, неизбежно понуждает ее к этому. Весь мир пользуется этими способностями; весь мир мыслит и судит. Между тем мы далеко не в совершенстве и отнюдь не твердо владеем искусством при помощи природосообразно разработанных и психологически последовательно расположенных средств обучения облегчить переход от ясного осознания отдельных предметов чувственного восприятия к правильному мышлению и суждению о них. С тех пор как существует мир, люди работают над изысканием средств, имеющих целью с помощью искусства облегчить человечеству переход от средств формирования способности к наблюдению к средствам формирования способности к мышлению и возвысить в людях *bon sens*[9], вытекающий из простого чувственного восприятия предметов природы, до логически обоснованной способности к мышлению и суждению. Но как люди, пользуясь рутинными средствами формирования способности к наблюдению и речи, оставили естественный путь и, став на путь суетных ухищрений, бросились в объятия глубокой и пагубной неестественности, так это произошло и в отношении средств, почти повсюду применяемых нашим пагубным лжемудрствованием для формирования нашей способности к мышлению.

Бесспорно, что в подобных опытах и средствах разным образом отступили от истинной основы этого искусства, от настоящего *упражнения* в сугубо правильном сопоставлении, различении и

сравнении предметов чувственного восприятия[10]. Детей все более желают научить мыслить, с одной стороны, путем произвольного и *неестественного* увеличения числа предметов размышления, рассматриваемых поверхностно и односторонне, с другой — путем изучения логики, иными словами, если можно так выразиться, через четкое или изощренное объяснение вечных законов, лежащих в основе способности к мышлению. Первый путь — распространение поверхностно и односторонне воспринятых познаний, вместо того чтобы действительно помочь развитию мыслительных способностей, создает величайшие препятствия их природосообразному развитию. Точно так же при втором пути воспитанники остаются еще недостаточно подготовленными для все большего применения мыслительных способностей благодаря сопоставлению, различению и сравнению предметов, действительно и просто связанных с наблюдением. Они не в состоянии при этом настолько понять во всей истинности и глубине вечные законы, лежащие в основе природосообразного развития мыслительных способностей человека, чтобы эти законы можно было рассматривать как общеприменимое средство, способствующее образованию и укрепляющее эти способности. В этом отношении логика, как бы долго дети на всякий лад ни занимались ею, остается для них в полном смысле слова закрытой книгой.

Природосообразное развитие мыслительных способностей человека и его способности к суждению зависит не от обширности или количества поверхностно познаваемых предметов чувственного восприятия и размышления. Столь же мало оно зависит и от поверхностного ознакомления с вечными законами, которым подчинена способность к мышлению, и с вытекающими из них правилами ее применения. И то, и другое — и произвольное распространение поверхностных знаний, не отвечающих ни обстоятельствам, ни положению ребенка, и неестественная поспешность в изучении логических правил до того, как проделаны достаточные упражнения логической способности, — все более уводит человечество, стремящееся к совершенствованию искусства формирования мыслительных способностей человека, от подлинной основы этого искусства к средствам искажения образования. А они, вместо того чтобы природосообразно развивать способность к мышлению, противоестественно ее раздувают, сбивают с толку, ослабляют и останавливают.

Бесспорно, природосообразный путь, которым идет искусство воспитания, развивая человеческую способность к мышлению, должен быть приведен в согласие с природосообразным путем, которым идет сама жизнь, развивая эту способность. Подобно тому как человек природосообразно возвышается до способности верить и любить не через толкование ему сущности любви и веры, а через проявление на деле истинной веры и истинной любви, так же он достигает развитой способности к мышлению не с помощью разъяснений и толкований вечных законов, лежащих в основе мыслительных способностей человека, а только благодаря самому

акту мышления. Элементарное образование способно средствами своего искусства содействовать естественному ходу развития мыслительных способностей и поощрять его. Оно видит в обучении числу и форме простейшее средство природосообразно содействовать переходу развитой способности к наблюдению в сформировавшуюся способность к мышлению и поощрять его к развитию и формированию действительной основы этой высшей способности — способности человеческой природы к отвлеченному мышлению.

Но для того чтобы верно судить о сущности этой признанной идеей элементарного образования основы природосообразного искусства развития мыслительных способностей человека, необходимо заранее иметь в виду, что искусство природосообразного обучения числу и форме отнюдь не сводится для их усвоения к механическим упражнениям в счете и измерении. Столь же мало оно исходит из средств, как бы ни были они искусны, имеющих целью облегчить и сократить вычисление и измерение, которые воспитанники должны усвоить. Само оно тоже не является просто средством облегчения и сокращения этого механизма. Средства этого искусства, касающиеся числа, не исходят из форм, сходных в счете с таблицей умножения и с тысячей других искусственных форм, задающихся целью облегчить вычисление и измерение. Это искусство вытекает из самого простого внутреннего побуждения и оживления основных сил, находящих себе выражение в способности сопоставлять, различать и сравнивать между собой предметы чувственного восприятия. И мы были очень не правы, когда ожидали, что они словно по мановению волшебной палочки, как *deus ex machina*[11], появятся из четырехугольника наших наглядных таблиц и механизма их умственно безжизненных средств усвоения.

Подлинная сила, достигаемая в результате упражнений во всем том, что пытается дать элементарное обучение числу и форме, заложена в присущем мыслительным способностям человека стремлении к развитию. Человек *должен* самостоятельно сопоставлять, различать и сравнивать предметы своего наблюдения в качестве средства научиться мыслить о них. И когда он это делает так, как *должен* делать, в нем как бы сама собой развивается в своей духовной внутренней сущности сила, оживляющая внутреннее стремление к развитию — способность считать и измерять. Подлинно элементарное обучение числу и форме вытекает, следовательно, из внутренней сущности той способности, природосообразному развитию которой оно может содействовать внутренней сущностью своих средств. Поскольку это обучение начиная с исходных своих пунктов продвигается вперед элементарно, оно отвергает, особенно в начальных упражнениях, все механические средства облегчения и сокращения, повсюду применяемые в рутинных и ремесленнических упражнениях при внедрении низших и высших разделов *арифметики* и *математики* как предметов, необходимых в гражданской жизни или в профессиональных целях.

Действительно развивая силы в строгом соответствии со всем, к чему в воспитании и обучении подходят подлинно элементарно, искусство элементарного обучения числу и форме простотой своих главных исходных начал с величайшей живостью захватывает ребенка. Он видит предметы, наблюдение которых выявляет сущность того, что можно сосчитать и измерить, в бесконечной смене их основных форм. Но так как они попадают в его поле зрения как отдельные, изолированные предметы наблюдения, то ребенок должен научиться узнавать их в виде последовательных рядов абстрактных форм, которые позволяют ему наблюдать последовательность их различий в виде обособленных представлений, сочетающихся с соответствующим словесным выражением. Оба предмета — обучение числу и обучение форме — представляют собой не что иное, как собрание средств, расположенных психологически обоснованными последовательными рядами и помогающих ребенку постепенно и с максимальной возможной легкостью через такие внешние представления твердо усвоить внутреннюю духовную суть числа и формы. Это значит, что при элементарном обучении надо уже с первых простейших упражнений так вести ребенка, чтобы он, сопоставляя, различая и сравнивая, стал способен мыслить, а продолжая эти упражнения, надо все больше укреплять его мыслительные способности, чтобы он умел мыслить все более широко и все более глубоко.

Обучение числу и форме с точки зрения элементарного образования, как видим, является не более как продуктом присущей человеку исконной силы мышления и заложенной в человеке способности правильно сопоставлять, различать и сравнивать то, что предполагает наличие сформировавшейся способности к измерению и счету, что содействует ей и ее развивает. Поэтому все средства рассматриваемого с такой точки зрения искусства обучения числу и форме безусловно требуют величайшего соответствия со всем ходом природы в развитии наших сил. Они должны этого требовать, иначе они не будут элементарными. Но они и *могут* это требовать. Можно на фактах доказать, что, где искусство элементарного образования следует этому пути природы, там его средства также способны последовательно и не допуская пробелов, притом быстро и основательно, вести воспитанников от первоначальных знаний в области числа и формы к самостоятельному решению далеко не легких алгебраических и геометрических задач. ⟨...⟩

в. Перейду теперь, однако, к своим взглядам на элементарное *развитие способности к мастерству*. Она, как и всякая другая способность человека, до того как сформировалась, представляла собой только *задатки к мастерству, технические склонности*. Как и задатки, из которых развиваются способности к наблюдению, речи и мышлению, задатки к мастерству постепенно развиваются в способность лишь через их упражнение и применение. Ее формирование, несомненно, исходит из упражнения сил, органов чувств, прочих органов и членов. Внутренняя, духовная сущность всякого

мастерства тесно переплетается с внутренней сущностью умственного образования[12] и развития мыслительных способностей. Все элементарные средства природосообразного развития мыслительных способностей по своему существу являются также природосообразными средствами развития внутренней, духовной сущности всякого мастерства и всех способностей к нему. Учение о числе и форме в силу своей сущности в состоянии служить основой, на которой строятся логические способности человека, на которой они с помощью упражнений в сопоставлении, развлечении и сравнении наблюдаемых предметов все больше развиваются, укрепляются и возвышаются. Эти же упражнения способны служить элементарной основой и для внутренней, духовной сущности мастерства; с их помощью она может развиваться, укрепляться и возвыситься в единстве с внутренней, духовной сущностью способности к мышлению и суждению. Но чтобы внешние и внутренние основные задатки к мастерству могли элементарно развиваться и укрепляться, *те* и *другие* следует уже с колыбели сообща и в самой тесной связи друг с другом по-человечески оживлять у ребенка, приводить в действие, использовать и применять, тогда они сами себя будут развивать.

Поэтому все средства природосообразного формирования и развития наших способностей к мастерству тесно связаны с элементарными средствами развития способности к наблюдению. Как эти последние являются важным следствием высокой человеческой заботы и искусства пробуждать, оживлять, направлять и укреплять присущее человеку стремление развивать способности наблюдения, так и природосообразные элементарные средства развития в человеке способности к мастерству тоже следует рассматривать и использовать как следствие высокой человеческой заботы о пробуждении, оживлении, направлении и укреплении присущего человеку стремления к развитию своей способности наблюдения. Внутренняя сущность способности к мастерству, как и внутренняя сущность способностей наблюдения, речи и мышления, есть *дух* и *жизнь*. Внешние средства развития мастерства, поскольку они требуют формирования наших чувств и органов чувств, — *физические* средства, а поскольку они требуют формирования наших членов, — *механические* средства. И те и другие требуют элементарной гимнастики чувств, органов чувств и членов. Принципы и средства гимнастики чувств и органов чувств надо выводить из физических законов, заложенных в существе самих способностей, свойственных чувствам и их органам, а она, гимнастика, должна природосообразно оживлять, развивать и укреплять их для содействия мастерству. Гимнастика для членов тоже зависит от законов, свойственных силам тех членов, которые она, элементарная гимнастика, должна оживить, укрепить и сформировать в интересах мастерства. Ее средства вытекают из природы механизма, лежащего в основе сил человеческих членов, и, следовательно, по существу дела тоже являются механическими.

Стремление к развитию, лежащее в основе сил, свойственных

чувствам, органам речи и членам, побуждает эти чувства, органы и члены к деятельности, формирующей их. Но искусство способно во многих отношениях облегчить, ускорить и выправить результаты этой деятельности. Если оно применяется природосообразно, или элементарно, то представляет нам последовательный ряд психологически обоснованных образовательных средств, способных все сильнее обострять и укреплять воспринимающую способность уха правильно слышать, глаза — правильно видеть и рта — правильно говорить и петь. Точно так же искусство предоставляет нам последовательный ряд средств, позволяющих механически развивать наши члены, достигая возрастающей умелости для служения внутренней сущности мастерства.

Ребенок, движимый стремлением к развитию заложенных в нем сил, сам начинает использовать разносторонние силы своих органов чувств и своих членов, которые удовлетворяют его потребность в деятельности, направленной на выработку мастерства.

Он самостоятельно и свободно движется вперед, прежде чем искусство воспитания начинает помогать ему. И помогающее ему образование не должно опережать эту свободную деятельность не сформировавшихся еще технических склонностей. Искусство должно только побуждающе воздействовать на чувство ребенка. Возбуждая в ребенке ощущение «и я так умею», искусство должно поощрять в нем желание повторить понравившийся ему звук. Надо позволить ребенку свободно взять в руку мел, карандаш, уголь и т. п. и рисовать на стене, на полу, на песке или где бы то ни было прямые и кривые линии вдоль и поперек, не вмешиваясь и не поправляя его. Лишь тогда, когда ребенок станет самостоятельно повторять за кем-нибудь легкие слова и приятные ему звуки; когда он начнет находить удовольствие в изменении и более точном направлении своих продольных и поперечных линий; лишь тогда, когда в нем пробудится желание лепетать вслед за матерью много и притом разных слов и звуков и делать свои продольные и поперечные линии правильнее, многочисленнее и более одинаковыми; когда в нем пробудится мысль: «Моя любящая мать может помочь мне сделать то, что мне так хочется, но чего я сам как следует сделать не могу», — лишь тогда наступает момент, когда помощь искусства встретит природосообразный прием у ребенка и когда следует ее природосообразно оказать ему. Во всех отраслях формирования мастерства этот ход его образовательных средств одинаков. Обучение мастерству, исходящее из побужденных к действию и оживленных свободных технических склонностей ребенка и присущего ему стремления к развитию, всегда тождественно в отношении всех своих средств, исходящих из внутренней их сущности.

Вся совокупность истинно элементарных образовательных средств вытекает из высочайшей простоты их самых существенных исходных начал. Интенсивно и экстенсивно находясь в соответствии друг с другом, они в непрерывной последовательности

продвигаются к высшим ступеням всякого познания, всякой отрасли образования и обучения. ⟨...⟩

В этом отношении мы точно и резко должны отграничить природу элементарного образования с его средствами, поскольку они являются средствами человеческого искусства, от пути самой природы в развитии наших способностей. *Путь природы* в развитии наших способностей, предваряющий основанный на нем путь искусства в их формировании, а следовательно и всю совокупность средств элементарного образования, вечен и неизменен. *Путь искусства* воспитания столь же вечен и неизменен в отношении своей внутренней сущности[13], однако в смысле внешнего воздействия и практических своих средств он изменяем. Внешнее его проявление не совпадает с его внутренней сущностью; его сущность — сила, из которой вытекает его внешнее проявление. Внешнее проявление этого искусства, правда, основывается на сущности его самого, но оно лишь постольку истинное искусство, поскольку находится в согласии с ходом природы в развитии наших сил. Если оно перестает ему соответствовать, а впадает в противоречие с ним, оно превращается в неиссякаемый источник злого извращения, которое в силу своей большой притягательности, особенно в настоящее время, наносит убийственный вред благотворности и росту истинного искусства.

Я рассмотрю и то, и другое — путь природы и путь искусства — в том смысле, в котором оно как истинное искусство воспитания должно проявить себя в идее элементарного образования, а через нее — в самой решительной оппозиции к пагубным лжемудрствованиям нашего времени и их рутинным средствам. Брошу беглый взгляд на действия и предназначение *одного рядом с другим*, а также на *взаимосвязь*, в которой они, идя рядом, взаимно поддерживая друг друга и помогая один другому, предназначены воздействовать на дело воспитания человечества в его реальном положении.

Ход природы в развитии способности к наблюдению связан с действительным положением индивидуума, на формирование у которого этой способности надо воздействовать. Его влияние на развитие способности к наблюдению полностью зависит от того, в каком виде предметы предоставляются органам чувств ребенка в действительно окружающей его среде. Искусство элементарного образования может количественно увеличить эти явления, оно может усилить их привлекательность, упорядочить их, увеличить их поучительность и усилить их воздействие на человеческую природу в качестве своего образовательного средства. И все это оно может делать с самой колыбели. Может и должно. Но оно должно это делать только в самой определенной связи с тем путем, которым идет сама природа, предоставляя ребенку предметы наблюдения; природа же в этом не отрывается от истинности и действительности положения, обстоятельств и условий, в которых находится ребенок, чья способность к наблюдению должна быть сформирована при посредстве впечатлений, производимых этими

явлениями и благодаря использованию их. Искусство ни под каким видом не должно пытаться оказывать свое влияние вне зависимости от действительности и подлинности положения ребенка, не говоря уже о том, чтобы противоречить ему. Воздействуя на количественное увеличение предметов наблюдения, на последовательность их появления, на повышение их привлекательности, искусство элементарного образования не должно использовать свое влияние во вред пути, которым идет природа. А этот путь в своем воздействии на детскую способность к наблюдению увязан с истинностью и действительностью положения и обстоятельств жизни ребенка. Если это искусство поступает так, оно перестает быть истинным искусством, оно не имеет элементарной основы, оно опустилось до уровня самого низкопробного средства нашего современного лжемудрствования и его пагубности, *утратило элементарную силу истинного искусства воспитания,* под вывеской которого оно действует. Истинное искусство никоим образом не должно и не вправе побуждать, оживлять и захватывать своего воспитанника вне прочной связи с ходом природы в развитии наших сил. В равной мере оно не должно и не вправе действовать в противоречии с формирующими ребенка чувственными впечатлениями, которые вытекают и должны вытекать из истинности и действительности положения, обстоятельств и условий, в которых он живет.

В свою очередь и *ход природы в развитии способности к речи* тоже связан с истинностью и действительностью положения, обстоятельств и условий индивидуума, у которого должна быть развита эта способность. Как искусство элементарного образования в состоянии количественно увеличить предметы наблюдения, воспринимаемые органами чувств ребенка, усилить впечатление от них, сделать их более захватывающими, последовательно показывать их так, чтобы возросла их поучительность, так же и в силу того же оно способно использовать предметы наблюдения, чтобы сделать средства искусства, формирующие способность к речи, более обширными, более поучительными и более захватывающими, чем это делает и может сделать в отношении развития наших способностей ход природы, предоставленный самому себе. Способностям к наблюдению и речи в отношении благотворного для человечества воздействия на них искусства предоставлен одинаковый простор, но им поставлены и одинаковые пределы. Путь искусства воспитания не должен отклоняться от пути природы в развитии этих способностей, когда он воздействует на расширение и оживление способности к речи или использует свое влияние, которое может оказать, увеличивая привлекательность для ребенка искусства речи *как такового*; когда он воздействует на расширение и оживление способности к наблюдению или увеличивает в этой области привлекательность ее *как таковой* для ребенка. Не говорю уже о том, что путь искусства не смеет вступить в противоречие с путем природы.

Даже изучение нового языка, мертвого или живого, находит

основы для своего природосообразного хода в соответствии своих средств тому пути, которым приступает к делу природа, сообразуясь с положением и обстоятельствами младенца, которого мать учит говорить.

Все сказанное относительно соответствия путей природы и искусства в развитии и формировании способности к речи так же верно и в отношении влияния, которое оказывает язык как промежуточная ступень между развитием способности к наблюдению и мыслительных способностей.

Ход природы в развитии способности к мышлению связан с наличием предметов наблюдения и со степенью ясности, с которой их надо путем чувственного восприятия и благодаря способности к речи довести до прочного осознания индивидуумом, чье мышление надлежит сформировать. Благодаря умению наблюдать возникают впечатления от предметов, а способность к речи дает ребенку *выражения* для обозначения смысла и значения *впечатлений*. То и другое вместе превращает эти предметы в объекты, которые ребенок сам может рассматривать или как нечто совокупное, или каждый в отдельности; он может сравнивать их между собой, может использовать для оживления своих мыслительных способностей. И то, что было сказано о связи путей природы и искусства воспитания в отношении способности к наблюдению и речи, полностью верно в отношении такой же связи применительно к развитию способности мышления, применительно к обучению всем отраслям науки и мастерства, для которого эта способность должна служить природосообразной основой. Однако природосообразный ход развития способности к мышлению, как и способности к наблюдению, в том случае, если он не получает помощи со стороны искусства воспитания и предоставлен самому себе, связан с реальными обстоятельствами и положением, в которых предметы наблюдения представляются органам чувств ребенка. При таком ходе развития способность к мышлению созревает медленно и в узких пределах. Без помощи искусства воспитания ребенок мыслит лишь о немногих предметах и медленно созревает до способности мыслить свободно и широко. Правда, умение наблюдать и овладение речью уже расширяют эти границы развития мыслительных способностей. Но в этих способностях заключена и некая самостоятельная сила, позволяющая им подняться за рамки чувственного восприятия и творчески самостоятельно продвигаться вперед в своем развитии. Эта сила заложена в существе способности к мышлению. Она, собственно, и составляет ее существо. Эта сила называется способностью к абстрагированию. Но и эта способность без помощи искусства воспитания, предоставленная себе самой, развивается лишь медленно. Она взывает к помощи этого искусства со всей присущей ей самостоятельной внутренней силой.

Но как это все ни верно, каким бы самостоятельным и творческим это искусство само по себе ни было, как бы оно самостоятельно и созидательно ни влияло на человека, все же оно не долж-

но, оно не смеет допустить, чтобы его средства, каковы бы они ни были, утратили связь с ходом природы в развитии у человека способностей к наблюдению и речи. Это искусство не смеет допустить, чтобы его средства увлекли и заманили человека под влиянием чувственных побуждений к свободомыслию, оторванному от реальной жизни и лишенному священной, благотворной основы мышления, ограниченного положением человека и его долгом. Оно не должно позволить завлечь его к блужданиям и отклонениям в мышлении, противоестественным, оторванным от круга действительных взаимосвязей ребенка, подрывающим основу мышления. Истинное искусство никогда так не поступает, а вот пагубные ухищрения, оживляемые эгоизмом нашей чувственной природы, побуждающей их всячески губить истинное искусство воспитания, делают это самыми разнообразными способами. Своими неестественными, мнимообразовательными средствами они соблазняют своих питомцев, увлекая их к необузданному, поверхностному мышлению, чуждому реальной жизни человека. А это влечет за собой самые пагубные последствия, почему настоятельно необходимо воспрепятствовать подобному разброду в мышлении заблаговременно, еще тогда, когда формируются способности к наблюдению и речи, тем более что первые соблазны к этому можно обнаружить уже в неестественности и заблуждениях, имеющих место в самом формировании этих способностей.

Нам никак нельзя утаить от себя, насколько в этом отношении необдуманны и опасны средства оживления внешних чувств, применяемые при рутинном методе развития наших способностей к наблюдению и речи. Опасны они главным образом из-за обычно с этим связанного недостатка в продуманных упражнениях, способных своим неукоснительным порядком и своей четкостью энергично сдержать и предотвратить разбросанность и рассеянность при наблюдении предметов, имеющих образовательное значение, и при разговоре о них. Наши рутинные упражнения в данной области из-за своей поверхностности, как правило, побуждают к бездумной болтовне о предметах, которые должны служить нашему обучению. Когда ребенок не понимает того, что должен выучить, и все же должен делать вид, будто понимает, то это естественно ведет к бездумной болтовне о вещах, которых он не понимает. Само учение превращается, собственно говоря, в обучение болтовне о том, чего он не понимает. А тем самым болтовня превращается в средство, которым можно подсластить досаду и скуку, а их в каждом человеке неизбежно вызывает обучение, если его не понимают. Психологически верно и очень легко объяснимо, как таким путем человек может дойти до того, что в конечном счете много и страстно говорит о вещах, которыми ему приходилось заниматься до отвращения долго и утомительно, а он при этом так и не сумел понять, что это за вещи и для чего они служат.

Вот к каким далеко идущим последствиям приводит отклоне-

ние искусства воспитания от пути природы в развитии наших сил, если говорить об исходных началах рутинных средств формирования наших способностей к наблюдению, речи и мышлению. Но как ни верно это, не менее верно и другое. Как средства предотвращения причин и последствий этих пагубных лжемудрствований, так и путь к созданию прочных основ настоящего искусства воспитания лежат в существе идеи элементарного образования. Если я теперь еще раз рассмотрю эту великую идею именно под таким углом зрения, то увижу, что главная ее сила исходит из того влияния, которое на культуру человечества оказывает и неизбежно должно оказывать *упрощение всех средств воспитания и обучения.* Именно благодаря этому упрощению идея элементарного образования способна повысить образовательное влияние семьи и того центра, где она сосредоточивается в семье у всех сословий, — общей комнаты, приводя тем самым в движение бесчисленное множество полезных для воспитания сил, которые в настоящее время дремлют, оставаясь неиспользованными и безжизненными.

В подтверждение далеко идущих последствий этой истины скажу лишь одно: каждый ребенок, как мы уже знаем, благодаря элементарному упрощению всех средств обучения приобретает способность передавать знания, полученные им на той ступени образования, на которой он в данный момент находится, братьям и сестрам и всякому другому ребенку, не имеющему таких знаний. И поступать так — большая радость для каждого ребенка, получающего хорошее воспитание. Было бы большой радостью также и для каждой безыскусной матери помочь своему ребенку в этом, если бы только она умела так делать. Я даже убежден, что тысячи матерей, видя, как поступает такой ребенок, с горечью призна́ются, что сами не умеют этого делать, и будут сожалеть об этом. С материнской радостью они постараются научиться этому у детей. Это не мечта, это убеждение основано на взаимном влиянии инстинктивно оживленных чувств матери и ребенка. Это одинаково верно и в отношении того, как дается, и в отношении того, как воспринимается такое обучение. Бесспорный факт, что дети гораздо охотнее позволяют другим детям объяснять им то, чего они еще не знают, чем кому-нибудь из взрослых, если только тот не обладает исключительно нежным материнским чувством или столь же исключительно сильным отцовским сердцем.

Неоспорима, однако, та истина, что идея элементарного образования, если правильно руководствоваться ее принципами, развивает в каждом ребенке эту способность. Ее важное значение видно всем, потому что неопровержимо доказано: все истинные и правильно примененные средства элементарного образования могут привить детям способность во всем помогать родителям в воспитании своих братьев и сестер, т. е. и в *нравственном*, и в *умственном* отношении. И это верно постольку, поскольку во всех семьях, добывающих насущный хлеб физическим трудом, нужда

и бедность воздействуют на их чисто человеческие побуждения физически, с хозяйственной стороны, тем самым привлекая, приучая и даже вынуждая детей оказывать эту помощь.

Таким образом, несомненно, что признание идеи элементарного образования привело бы в движение в интересах воспитания несметное количество дремлющих сил, а ее общие благотворные последствия для хорошего состояния семейной жизни были бы неисчислимы, будь элементарное образование действительно введено... Совершенно ясно, что вся совокупность средств элементарного образования представляет собой не что иное, как психологически тщательно и полно разработанное искусством дополнение к ходу природы в развитии и формировании наших нравственных, умственных и физических сил и психологически обоснованное содействие этому благотворному делу природы. Такой взгляд на этот предмет, или, вернее, внутренняя сущность этого в старое время столь обычного взгляда на основы воспитания, четко выражен и в том принципе элементарного образования, что *средства развития* человеческих сил следует рассматриваь, признавать и использовать как внутреннюю основу средств формирования и усвоения *практических умений,* а следовательно и всех средств преподавания и обучения человека. Из этого принципа с той же определенностью вытекает и необходимость подчинения всех средств преподавания и обучения высшим законам развития наших сил.

Результаты, к которым в силу своей природы ведут человечество психологически хорошо направленные и тщательно осуществленные усилия элементарного образования, имеющие целью упростить свои средства и укрепить воспитательное влияние жизни в семье, — эти результаты в своих начальных моментах как бы связаны во всех отношениях с едва начавшейся жизнью ребенка, охватывая все его способности. Они в большой мере сами собой вытекают из его жизни. Все средства элементарного развития и образования, побуждающие к развитию ничем еще не тронутого младенца, уже с колыбели весьма привлекательны для него. Они примыкают к первым зародышам раскрывающегося в человеке внутреннего стремления к развитию. Природосообразно побуждаемые, они как бы сами собой вытекают из этого стремления. ⟨...⟩

Если рассмотреть *реальный ход обучения всем видам мастерства и всем наукам* безотносительно к идее элементарного образования, то мы убедимся на деле, что все, чему основательно обучают в научной области или в области мастерства, проистекает из внутреннего признания принципов, взглядов и средств, лежащих в основе идеи элементарного образования. Ясно ли эта идея осознана или только смутно ощущается — совершенно безразлично; лишь бы имелась идея и имелись благотворные силы для ее осуществления; лишь бы идея обнаружилась и проявилась в них. А это часто случается при разных обстоятельствах в разных сословиях, которые никогда даже и не знали такого названия, как

«идея элементарного образования», не говоря уже о действительном знании ее пути и средств. Самые глубокие психологи среди знатоков всех наук вообще сходятся на том принципе: изучение любой науки и любого мастерства, как и средства, помогающие заниматься ими, надо всеми возможными способами упростить, в особенности их исходные начала. Этим знатокам, достигшим высших ступеней в своей области при почти полном отсутствии упрощений в исходных началах их науки, с превеликим трудом и вопреки природе пришлось самим добиваться того высокого уровня, на котором они действительно стоят в своей науке. И все же они признают, что с каждой более высокой ступенью научного образования все яснее становится, насколько необходимо упрощение начальных средств обучения, все яснее становится, какие средства искусства способны поднять начальное обучение любой науке до подобного упрощения, подготовить возможность проведения в жизнь этой идеи.

Таким образом, ясно, что осознание того, что́ требуется, чтобы правильно и удовлетворительно практически применять идею элементарного образования в какой-либо отрасли мастерства или науки, по внутренней своей сути тождественно с осознанием того, что требуется, чтобы правильно и удовлетворительно изучить какую-либо отрасль науки и мастерства. Все, что основательно изучается тем или иным способом, то и познается с помощью средств его изучения, согласующихся с принципами и средствами элементарного образования. Следовательно, здесь природа прокладывает путь искусству воспитания. И очевидно, что там, где оно поставлено солидно, оно построено на принципах, требуемых идеей элементарного образования, даже если сама она ни буквально, ни по названию не известна. По мере того как ее средства, все далее разрабатываемые, все более многосторонне будут воздействовать на образование и все глубже влиять на человеческую природу, все больше также станет ощущаться потребность применять их к каждой отдельной отрасли науки и мастерства, все легче будет удовлетворить эту потребность. В той же степени должны будут уменьшаться трудности в подыскании людей, которые в состоянии сочетать в себе полное понимание идеи элементарного образования со столь же солидными познаниями в той отрасли науки и в той профессии, которым они собираются обучать по элементарному методу. ⟨...⟩

Величайшие результаты элементарного образования должны быть у ребенка подготовлены с самой колыбели во всех направлениях, требуемых воспитанием. Природа всех их, однако, такова, что эти подготовительные средства одинаково применимы и в беднейших хижинах крестьян, и во дворцах вельмож. В любом месте, где их правильно понимают и заботливо используют, они в силу своей сущности одинаково глубоко и во многих отношениях благотворно влияют на все дело воспитания и обучения, на создание прочной основы всех его успехом и на правильное понимание его будущих результатов.

Если рассмотреть элементарные упражнения, которые все, начиная с самых первых, должны быть разработаны, исходя из формирования *способности к наблюдению* и из величайшего упрощения их средств, то мы увидим, что все они могут быть упрощены, что все их можно и должно соединить с привлекательностью, соответствующей детскому возрасту. Это позволит начать уже с колыбели их применение, способствующее действительно природосообразному образованию. Так как они требуют целого ряда образовательных средств, привлекательность которых для ребенка последовательно и живо развивает, расширяет и укрепляет у него во всех направлениях способность к наблюдению, то элементарные упражнения по своей природе приводят к постоянно расширяющемуся у детей живому и ясному познанию всех окружающих их предметов, чем закладывается первый камень в прочное основание для развития человеческой способности к мышлению. ⟨...⟩

Чтобы не оставить в неопределенности и неясности слово «природосообразность» в том значении, в каком его следует понимать в отношении элементарного образования, нам надо твердо придерживаться той точки зрения, что элементарное умственное образование и формирование мастерства человека во всех своих последствиях способно вызвать к жизни совокупную силу человеческой природы, объединяющую все благотворные силы нашей природы. Исследуя сущность этой совокупной силы, мы видим, что она развивается в людях в удовлетворительной мере лишь постольку, поскольку она действительно и существенно исходит из гармонии наших сил. Благодаря их равновесию она имеет возможность решающим образом воздействовать на нас в том, что мы делаем и что упускаем, влиять на главные силы человеческой природы, лежащие в основе наших чувств, мыслей и поступков.

Там, где одна из этих трех сил в нас слаба, парализована, неразвита или, более того, развита неправильно, там для совокупной силы человеческой природы отсутствует основание. Без него две другие силы не в состоянии получить для своего благотворного влияния простор, полностью удовлетворяющий требованиям человеческой природы. Так бывает с человеком, односторонне оживленным в нравственном отношении, но не умеющим мыслить, духовно неразвитым, не получившим должного образования для исполнения своих семейных и гражданских профессиональных обязанностей, неловким, нерадивым и бессильным. Так же бывает и с человеком, у которого великолепная голова, но у которого недостает основ для формирования нравственной силы, нет истинной любви и истинной веры. Благотворная совокупная сила человеческой природы так же возможна и мыслима у человека средних и даже слабых способностей, как она бывает трудно достижима и даже недостижима у человека с изолированными от других, несоразмерно большими, даже гигантскими отдельными способностями. ⟨...⟩

Ни элементарное развитие способности к наблюдению, ни такое же развитие способности к речи или мышлению, взятое *в отдельности, изолированно от других* в своем влиянии, нельзя рассматривать как нечто содействующее природосообразно истинному и основательному развитию наших интеллектуальных сил. Эти силы только во всем их объеме следует рассматривать в качестве силы человеческой природы, или, что одно и то же, в качестве силы, свойственной человечности нашей природы. Формирование, или, вернее, возвышение умственных способностей до человечности требует предварительного развития самой человечности; без сильно развитой человечности немыслимо истинное возвышение умственных способностей к ней. Она проистекает, по существу, из любви и веры. Если нет любви и веры, то нет и начала нити, с которой начинается всякое истинное развитие человечности и по которой развивается оно до самого конца. Одним словом, вера и любовь — альфа и омега природосообразного, а следовательно элементарного, формирования человечности. Умственное образование и обучение мастерству — лишь подчиненные им образовательные средства. Действуя лишь в таком подчинении, они в состоянии содействовать гармонии наших сил, их равновесию. Развивая человечность, природа идет именно таким путем; искусство же, а следовательно, и средства элементарного образования должны следовать по ее стопам. ⟨...⟩

Очевидно, что заботливость и внимание, необходимые для того, чтобы воспитание детей из любого сословия соответствовало потребностям этого сословия, должны проявляться начиная с колыбели. Потребность в такой подготовке всех результатов элементарного образования с самой колыбели распространяется на все его средства. Не удовлетворив этой потребности, идея элементарного образования лишится природосообразных исходных начал прочного воздействия своего на рост всех наших сил, а вместе с тем и на обеспечение их теснейшей связи между собой. Путь природы, по стопам которой, помогая ей, должно следовать искусство воспитания, обладает такими исходными началами средств основательного развития наших сил только в единстве человеческой природы; через него он во всем с самой колыбели воздействует на объединение и связь результатов всех средств образования. Поэтому ясно, что искусство точно так же, начиная с младенческих дней ребенка, должно искать исходные начала всех своих средств в единстве человеческой природы, а через него стараться достичь гармонии своих результатов и их согласия с ходом природы. ⟨...⟩

Сущность моих стремлений и средоточие силы издавна заключались в моем на редкость живом природном побуждении упростить существенные стороны обучения народа, в особенности же его исходные начала. То, что собственно принадлежит мне в моих стремлениях, идет вовсе не из Бургдорфа, а *от первых порывов моей любви к народу и детям*. Эта любовь в сочетании с моей мечтательностью и неприспособленностью ко всяким практиче-

ским житейским делам составляла особенность моего характера, она же на протяжении всей моей жизни определяла и должна была определить все своеобразие моей судьбы. Но эта любовь уже в то время очень глубоко захватила меня и соединилась во мне с психологически обоснованным, я бы даже сказал инстинктивным, чутьем, толкавшим меня вперед. Поэтому я без всяких претензий смею со всей определенностью сказать, что возвышенная великая мысль об элементарном образовании, которую я в более поздние годы старался исследовать во всей ее психологической глубине и, максимально упростив средства ее осуществления, старался приблизить к жилищам народа, что эта высокая идея уже развилась в глубине моей души, когда я писал «Лингарда и Гертруду»[14]. Правда, в то время я еще ни разу не произнес слов «идея элементарного образования», думаю даже, что не слышал тогда этих слов ни от кого. Но в моей индивидуальности достаточно глубоко и живо укрепилась уже тогда мысль о высочайшем результате, к которому эта идея в состоянии привести человечество, даже те его слои, что жили в самых стесненных обстоятельствах. Гертруда, такая, как она есть, — дитя природы. В ней природа в возвышенной чистоте представила важнейшие результаты элементарного образования, не пользуясь ни одним из средств его искусства. Она представила их нам в таких своеобразных очертаниях, какие могут сформироваться только в низших сословиях. Короче говоря, когда я рисовал портрет Гертруды, результаты идеи элементарного образования во внутренней их сущности уже сформировались во мне настолько совершенно, что ни все мои размышления, ни весь мой опыт, накопленный в попытках ее осуществления, до сего дня не принесли мне ничего существенно большего. Пожалуй, с тех пор беспорядочность моих столь часто неестественных и психологически неоправданных опытов обучения и воспитания лишь внутренне отвлекала меня от живого ощущения чистой, возвышенной правдивости этой юношеской картины элементарного образования, толкала на ложные пути насильственного противодействия этой высокой идее.

Но все происки, возникавшие в хаосе этих стремлений и разыгрывавшиеся вокруг меня и со мной, при всех часто душераздирающих последствиях, которые они имели, все же не смогли во мне самом затмить, а тем более изгладить сущность первоначальных стремлений моих юношеских лет к упрощению всех средств домашнего воспитания и обучения, дух которого я с такой живостью изложил в этой книге. Когда наступило *крушение внешней формы* моего заведения, я неизбежно должен был вернуться к тому, с *чего начинались мои жизненные устремления.* Ничто другое, ничто противоположное не вызывало у меня такого глубоко захватившего мою душу интереса. Да такого и не могло быть, тем более что среди всех последствий и заблуждений, среди всех происков, имевших место во внешних проявлениях моих жизненных стремлений, очень многие результаты их способны были в ярком и положительном свете представить истинную ценность

моих первичных взглядов.

Бесспорно, что за долгий период наших стремлений к элементарному образованию *в каждый период* появлялись его питомцы, доказывавшие полную несомненность далеко ведущей силы отдельных наших элементарных средств и упражнений. Бесспорно и то, что даже воздействие этих отдельных упражнений на особую и специальную сторону моих жизненных устремлений — на упрощение обычных, общих средств обучения и вытекающее отсюда возвышение и укрепление силы семейной жизни — очень часто и с разных сторон признавалось почти повсеместно родителями наших воспитанников, способными судить об этом. Оно признавалось также людьми, которых можно считать компетентными судьями в вопросе о природосообразных и психологических основах всего дела воспитания и обучения.

Ни в один из периодов наших столь долго длившихся стремлений, конечно, не было недостатка в удовлетворительных доказательствах справедливости такой точки зрения. ⟨...⟩

Исходные начала и точки соприкосновения с тем, чему ребенок должен учиться в школе, подготовлены и существуют в нем благодаря познаниям, почерпнутым из наблюдений в домашней жизни. Ребенок легко осваивается со всем, что должен природосообразно изучить и усвоить в том новом мире, в который теперь вступил. Все, что ему предстоит природосообразно изучить на этом поприще, живо связано с тем, чему он природосообразно научился, что усвоил, когда воспитывался дома. Домашнее воспитание теснейшим образом связано со всем, что ребенок должен усвоить в школе. Дурно воспитанные дети, одичавшие и испорченные уже дома, легко заражают тех своих соучеников, которые заметно восприимчивы к обоим этим недостаткам. Образование же детей, в домашней обстановке хорошо подготовленных к школе как в нравственном, так и умственном отношении, не смею сказать — заразительно, но во всяком случае привлекательно и заманчиво для тех их соучеников, которые в семейном кругу тоже выросли в большей или меньшей степени нравственными и разумными детьми. Учитель, сам получивший образование в элементарном духе, вскоре непременно заметит этих детей и обратит внимание их товарищей на их отличные способности к занятиям, на их приятное, сердечное обращение. Вскоре он сумеет использовать их для помощи более слабым детям в школьных упражнениях. Так как всякое массовое сообщество по-настоящему продвигается вперед к цели своего объединения лишь через успехи отдельных своих членов, то естественно, что каждая школа, в которой введено элементарное образование, должна искать и может найти прочность и основательность общих своих успехов, используя влияние отдельных детей, уже в домашней обстановке получивших воспитание в духе элементарного школьного образования. На это можно действительно возлагать большие надежды. Любая неестественная глупость и слабость, если разукрасить ее парочкой леденцов и побрякушек, как мы видим, чрезвычайно легко

становится заразительной. Почему же тогда природосообразность истинных и сильных воспитательных мер непременными своими благотворными последствиями не сможет стать для массы народа во всех сословиях и для всех возрастов привлекательной, убедительной и пленительной, или, что одно и то же, в известных отношениях заразительной? И разве возможно, чтобы это не произошло именно в школе с хорошей элементарной основой? Иначе быть и не может. Все дети, каждый в отдельности, хорошо подготовленные домашней жизнью к элементарному воспитанию, должны и будут оказывать существенное благотворное влияние на массу школьников, получающих вместе с ними элементарное образование.

Однако я несколько оторвался от той связной картины, которую хотел нарисовать. Я представил себе элементарную школу, целиком состоящую из детей, которые заблаговременно получили элементарно хорошо обоснованное воспитание дома. От такой школы можно было бы, конечно, ожидать бесконечно большего, чем то, о чем я только что рассказал. ⟨...⟩

Внутренняя основа всех требований, предъявляемых идеей элементарного образования, как и всех результатов, которые она способна дать, лежит в нас самих. Она обнаруживается повсюду, во всем народе, и опытному глазу исследователя-психолога всюду видна. Главные основы средств согласования искусства воспитания с ходом природы несомненно заложены в нас самих. Следовательно, осуществление разработки этих средств зависит главным образом и преимущественно от того, насколько в нас сильно желание разработать их. Поэтому разработка этих средств с самого начала существенно облегчается для каждого неиспорченного отцовского и материнского сердца, для каждого воспитателя, если в них внутренне жива основа этих средств. Это настолько верно, что существенные элементы этих средств, еще не разработанных в качестве результата искусства обучения, кое в чем бессознательно практически применяются во всех более или менее природосообразно руководимых воспитательных и учебных заведениях. Человек, ни в малейшей степени сам по себе не владеющий подобным искусством, как бы заранее становится способен к нему, если только неуклонно подчиняется испытываемому им безыскусному принуждению природы вещей. Так же верно, что каждый, кто бережно хранит то малое, что в нем есть, благодаря этому ко многому возвысится и достигнет многого, чего в нем нет. Это тем более понятно, что все даже самые высокие результаты элементарного образования как бы сами собой вытекают из ранее освоенных простейших исходных начал его первых образовательных средств. Значит, с каждой дальнейшей ступенью должно становиться все легче последовательно применять заложенную в них силу образовательного искусства. Природосообразный рост успехов этой высокой идеи, как и многое другое хорошее, чему человек должен научиться, что он должен усвоить, зависит, таким образом, от истинной живой веры и от точного и добросовест-

ного использования всего, что уже заложено в нем самом, что он продолжает искать, к чему продолжает стремиться. Самое важное, самое существенное, в чем нуждается здесь эта высокая идея, — это, бесспорно, как можно более совершенная разработка и обязательное применение исходных начал таких средств в том виде, в каком они нужны детям с младенческого возраста до семи-восьми лет. Это не может представить для нас особой трудности при нашем опыте и при тех попытках, которые в этом отношении мы уже предпринимали в течение столь долгих лет. То, что следует в дальнейшем и что также надо обязательно разработать, по существу, вытекает из степени завершенности этих исходных начал, или, скорее, из самой человеческой природы, ожившей и окрепшей благодаря им при своем постепенном природосообразном росте. Поэтому разработка средств искусства обучения в форме упражнений, которых эта идея требует для образования детей старшего возраста, не может представить никаких трудностей для людей, сумевших разработать первую ступень подобного метода образования. Верно, разумеется, и то, что все достигнутое нами до сих пор в элементарной разработке обучения наблюдению, языку, мышлению и мастерству вообще едва ли представляет собой предел в том, что касается элементарной обработки обучения каждой отдельной отрасли науки или мастерства, если исходить из главнейших принципов и средств идеи элементарного образования. Чтобы положить хотя бы начало тому, что в последнем отношении существенно необходимо сделать, нам, очевидно, настоятельно требуются содействие и деятельная заинтересованность со стороны тех, кто представляет культуру и гуманность нашего века, поскольку чистота их взглядов и средств гармонирует с сутью идеи элементарного образования. Нам надо привлечь внимание друзей человечества и друзей воспитания к этой цели. Но, рассматривая все необходимое для разработки средств искусства, в которых нуждается идея элементарного образования, я всегда возвращаюсь к своей точке зрения. Эта идея предполагает твердое признание хода природы в развитии сил всего народа первоначальной основой, как бы первоисточником всех и всяческих средств элементарного образования, а следовательно и главной точкой зрения, из которой должна исходить их разработка. Из этого, по существу, исходит и сама идея элементарного образования.

Я считаю настоятельно необходимой *построенную на такой основе тщательную разработку образовательных средств и упражнений,* которых требует элементарное развитие умственных способностей для природосообразного обучения наблюдению, языку и мышлению. Это необходимо, если мы не хотим допустить, чтобы средства элементарного умственного образования привели просто к поверхностным мерам, не только не удовлетворяющим человеческую природу, а даже сбивающим ее с толку и способным вовлечь ее в неестественные пагубные лжемудрствования. По тем же причинам я считаю необходимым приступить к осуществлению

этой высокой идеи. Для этого считаю необходимым безотлагательно выбрать несколько *юношей и девушек, которых надо воспитать и обучить с целью самого полного и основательного использования и применения всех этих разработанных средств.* Если такие заведения хотя бы в какой-то степени будут соответствовать своему назначению и оказывать прогрессивное влияние, то из них наверняка выйдут люди, способные достичь гораздо более важных результатов, чем те, какие, как мы видели, проистекали из этой идеи при нашем вавилонском столпотворении. Даже самые слабые из этих юношей и девушек, воздействуя на образование молодежи, смогут заниматься со своими воспитанниками на более солидных основаниях и продвинуться дальше нас. Наиболее одаренные среди них с помощью элементарных средств, которые они получат в свое распоряжение в готовом виде, увлекут юношество с такой силой, что невозможно предугадать последствий, если только эти средства будут использованы в полном объеме.

Подобные хорошо организованные заведения для подготовки в духе элементарного образования воспитателей и воспитательниц по самой своей природе почти несомненно будут содействовать тому, чтобы все доведенные до совершенства средства элементарного образования, а следовательно и все их результаты, дошли во всем народе до каждого семейного очага. А это значит, что начала элементарного образования детей — с колыбели и до семи-восьми лет — сделаются достоянием каждой семьи. Благодетельные последствия подобного обучения в главнейших его исходных началах станут доступны миллионам людей в такое время, когда бесчисленное множество детей всех сословий при обычном у нас рутинном ходе воспитания отчасти дичают, побуждаемые к одному лишь чувственно-животному оживлению своих сил, отчасти же отданы на произвол ложному блеску дурных лжемудрствований. Оторванные в развитии своих сил от того, что лежит в них самих, и от хода природы, люди почти неизбежно лишаются всех основ своей внутренней цельности и вытекающей отсюда внутренней удовлетворенности. ⟨...⟩

Еще раз скажу, что эти, пусть немногие и единичные, плоды моих жизненных стремлений, по глубочайшему моему убеждению, при всей своей ограниченности настолько близки к зрелости, что мой священный долг — жить, бороться и умереть за то, чтобы они сохранились. Еще не пробил час, когда мне будет можно и когда я, думая о них, захочу искать покоя. Но для меня пробил другой час. Для меня в настоящее время громко пробил час необходимости их серьезного испытания. Я с грустью говорю о том, что для меня, или, вернее, для той лепты, которую я еще в состоянии внести в дело улучшения и поощрения идеи элементарного образования, этот час пробил как призыв о помощи. Такое испытание — *единственное,* что мне теперь *необходимо.* И если только мне удастся получить такую помощь, и получить ее так, чтобы ее самое можно было проверить, то мне больше нечего же-

лать. Поэтому я и закончу свою лебединую песню словами, которыми я ее начал: *подвергните все испытанию, сохраните хорошее, а если в вас самих созрело нечто лучшее, то правдиво и с любовью присоедините к тому, что я пытаюсь также правдиво и с любовью дать вам на этих страницах. По крайней мере не отвергайте целиком мои жизненные стремления как дело, с которым покончено и которое не требует поэтому дальнейшего испытания. С этим делом действительно еще не покончено, оно несомненно требует серьезного испытания, и совсем не ради меня и не ради моей просьбы.*

КОММЕНТАРИИ

Я. А. КОМЕНСКИЙ

Великая дидактика

Свой главный педагогический труд Я. А. Коменский начал писать в Чехии и закончил в Польше. Первоначально написан на чешском языке, затем в 1638 г. переведен Я. А. Коменским на латинский язык и издан в Амстердаме в 1657 г. В настоящей книге печатается по изданию: *Коменский Я. А.* Избр. пед. соч. В 2 т. М., 1982. Начиная с 60-х гг. XIX в. трактат неоднократно издавался на русском языке.

Я. А. Коменский рассматривал дидактику как педагогику в целом — в трактате рассматриваются вопросы не только обучения, но и воспитания (умственного, нравственного, физического, эстетического), школоведения, педагогической психологии.

В настоящем издании публикуются несколько глав «Великой дидактики».

«Великая дидактика» — своеобразный сплав педагогических идей времени. Но трактат отнюдь не компендиум, он вносит в педагогику новые идеи, кардинально пересматривая старые. Я. А. Коменский выявляет законы педагогической науки, выводя их из закономерностей природы. Согласно своей философской теории эволюции, он считает, что в природе, а следовательно, и в воспитании не может быть скачков. «Все происходит благодаря саморазвитию, насилие чуждо природе вещей», — гласит надпись на фронтисписе «Великой дидактики».

Знание закономерностей педагогического процесса Я. А. Коменский ставил на службу педагогической практике, призванной обеспечить быстрое и основательное обучение, в результате которого личность оказывается носителем знаний и умений, способной к духовному и нравственному совершенствованию. Но для Я. А. Коменского образованность не была самоцелью. Он подчеркивал, что знания, умения, навыки приобретаются «не как часть образования или учености, но... для того, чтобы... сообщать их другим».

1. Коменский был первым педагогом, разработавшим стройную систему участия родителей в обучении детей.

2. Читателя отсылают к словам римского философа, писателя, политического деятеля *Марка Тулия Цицерона* (106—43 до н. э.): «Какой большой и лучший дар мы можем предложить государству, как не тот, чтобы обучать и образовывать юношество, особенно при настоящих нравах и в наше время, когда юношество так испорчено, что его нужно обуздывать и сдерживать общими силами» («О прорицании»).

3. *Диоген Синопский* (ок. 404—323 до н. э.) — древнегреческий философ-киник. Упомянута антология древнегреческого философа и писателя Стобея (V в.), где собраны сочинения почти 500 античных авторов.

4. Читателя не должен вводить в заблуждение термин «искусство», поскольку во времена Коменского им означали и понятие «наука».

5. Из практики *(лат.)*.

6. Коменский впервые сформулировал великую демократическую идею воспитания всех, без исключения, детей.

7. *Меланхтон Филипп* (1497—1560) — немецкий гуманист, участник движения Реформации; автор педагогических сочинений и учебных пособий, распространенных в немецкой школе XVI—XVIII вв.

8. *Назианзин, Григорий* (ок. 330 — ок. 390) — греческий раннехристианский теолог, писатель; считается одним из «отцов» католической церкви.

9. *Ратихий (Ратке), Вольфганг* (1571—1635) — немецкий педагог. Известен как автор проекта реформы школы и общества; пытался создать новые методы преподавания языков. Дидактические взгляды В. Ратке и Коменского в корне расходились. Если Ратке отводил ученикам в учебном процессе пассивную роль, то Я. А. Коменский был решительным сторонником поощрения самостоятельности и активности школьника.

10. *Любин (Лубин), Эйльгард* — немецкий богослов, философ, педагог, современник Коменского.

11. *Гельвиг (Гельвик), Христоф* (1581—1617) — немецкий педагог, единомышленник Ратке (см. примеч. 9). Считался специалистом в преподавании восточных языков.

12. *Риттер, Стефан* (ок. 1600—1650) — немецкий педагог, ректор учебного заведения в Корбахе (Германия).

13. *Бодин, Илия* — немецкий педагог, современник Я. А. Коменского.

14. *Главмий (Глаум), Филипп* (ок. 1580—1650) — немецкий педагог, работавший над планами переустройства школы. К идеям Главмия Коменский обращается и в других работах.

15. *Фогелий (Фогель), Иоганн* — немецкий теолог и педагог, современник Коменского.

16. *Вольфштирний (Вольфштирн), Якоб* — немецкий теолог и педагог, современник Коменского.

17. *Андреэ, Иоганн Валентин* (1568—1654) — немецкий педагог, автор сочинения, сходного с утопией Кампанеллы «Город солнца». Андреэ оказал заметное влияние на Коменского. Коменский использовал в своих трактатах образ блуждающего в лабиринте мира пилигрима, встречающийся у Андреэ.

18. *Фрей, Жан Сесиль* — французский писатель, педагог, современник Коменского.

19. Здесь: учащиеся *(лат.)*.

20. *Тертуллиан, Квинт Септим Флорент* (ок. 160— после 220) — римский христианский богослов и писатель, противник ересей. Утверждал, что между нравственностью и чувствами существует неразрешимое противоречие; отрицал научное знание.

21. *Мина* — серебряная денежная единица в Древней Греции.

22. Здесь Коменский формулирует закон человеческого бытия, говоря о личности как существе, способном к обучению.

23. Утверждая неотъемлемую черту жизни человека — труд, Коменский одновременно подчеркивает принципиально важное суждение — о неповторимости человеческого бытия и учете такой неповторимости при воспитании.

24. Современные данные развенчивают «легенду Маугли» и свидетельствуют, что случайно выросшие среди диких зверей дети в дальнейшем не в состоянии превратиться в полноценных людей.

25. *Дрессер, Матвей* и *Камерарий* (наст. имена *Либгард, Иоахим*) — немецкие писатели-гуманисты XVI в. *Гуларций* — деятель Реформации из Швейцарии.

26. *Платон* (настоящее имя *Аристокл*) (427—347 до н. э.) — древнегреческий философ; известен и как автор трактатов, где рассматривались вопросы общественного воспитания в идеальном рабовладельческом государстве-республике.

27. Пересказ слов, приписываемых древнегреческому философу Диогену Синопскому, который, «увидев прекрасного мальчика, болтающего вздор, спросил: «И тебе не стыдно извлекать из драгоценных ножен свинцовый кинжал?»

28. Как видно, Коменский при оценке природных и общественных факторов воспитания склонялся к мысли о первостепенности социального воздействия на личность.

29. Идея о необходимости начинать воспитание с момента рождения, выдвинутая Коменским, в дальнейшем была поддержана другими педагогами.

30. *Нестор* — в древнегреческой мифологии царь Пилоса, слывший одним из мудрейших греков.

31. Процитирован римский писатель и философ Сенека, Луций Анней (ок. 4 до

н. э. — 65 н. э.) Коменский характеризовал Сенеку как одного из «патриархов» мудрости, неоднократно ссылаясь на него.

32. Здесь: *наставники* — учителя начальной школы; *коллегии* — учебные заведения повышенного типа (между средними школами и университетами); *гимназии* — средние школы, дающие классическое образование; *академии* — высшие учебные заведения.

33. Очевидно, речь идет о трактате древнееврейского историка Иосифа Флавия (37 — после 100) «Против Ариппа».

34. *Карл Великий* (742—814) — франкский король, создатель обширной империи; реформатор школьного дела. Он обязал священников обучать детей различных сословий.

35. Идеи данного параграфа в сжатом виде изложены в другом сочинении Коменского следующей формулой: «...если это медлительный, непонятливый, неряшливый ученик, на помощь обязательно должны прийти терпение учителя, предусмотрительность и прилежность».

36. Перифраз выдержки из сочинения римского поэта Вергилия (70—19 до н. э.)

37. *Ювенал, Децим Юний* — римский поэт I в. н. э.

38. *Энтинема* — логико-философское понятие, означающее сокращенный силлогизм.

39. *Еврипид* (ок. 480—406 до н. э.) — древнегреческий драматург. Приведена цитата из его трагедии «Ипполит». Еврипид использовал в своих сочинениях приемы философского диспута.

40. Киприда в античной мифологии, будучи богиней любви и супружества, считалась и богиней неверности.

41. *Пифагор* (ок. 580—500 до н. э.) — древнегреческий математик, философ-идеалист.

42. *Архимед* (ок. 287—212 до н. э.) — древнегреческий ученый-математик и механик.

43. *Агрикола, Георгий* (наст. фамилия *Бауэр)* (1494—1555) — немецкий ученый, специалист горно-металлургического производства.

44. *Лонголий, Христоф* (1490—1522) — уроженец Бельгии, писатель-гуманист, подражатель Цицерона. Коменский называл существующие школы лабиринтами, которые не указывают правильного выхода.

46. *Лютер, Мартин* (1483—1546) — идеолог и лидер немецкого протестантизма, политический деятель, ученый, реформатор школы. Как педагог известен разработками по семейному воспитанию, начальному и высшему образованию, учебным пособием, которым пользовались в начальных школах Германии несколько веков.

47. Коменским выдвинута идея, оказавшаяся в дальнейшем одной из основополагающих в педагогике, — о необходимости воспитывающего обучения.

48. В главе автор доказывает, что залогом успеха гуманистического преобразования школы является разрыв с традициями схоластической школы, заключающимися прежде всего в подавлении личности ребенка. Коменский считает, что школьное образование должно опираться на присущую ребенку любознательность. Он ставит эффективность обучения в зависимость не столько от содержания, сколько от методов и принципов обучения.

49. *Фауст, Иоганн* (XV в.) — сотрудник Иоганна Гутенберга, немецкого изобретателя книгопечатания.

50. *Шварц, Бертольд* (ок. 1318— ок. 1384) — монах-бенедиктинец, изобретатель пороха и пушек из бронзы.

51. Ср. с идеями Руссо о природной доброте человека.

52. Ср. с утверждениями Руссо о присущей человеку от природы жажде к самосовершенству.

53. В главах «Великой дидактики» формулируются сенсуалистские педагогические принципы, противостоящие схоластической концепции воспитания. Коменский призывает обогащать ребенка, знакомя с предметами и явлениями чувственно воспринимаемого мира.

54. Энциклопедия здесь означает программу обучения в пределах «семи свободных искусств» (грамматика, диалектика, риторика, музыка, арифметика, геометрия, астрономия).

55. Формулируя правила учебного процесса, Коменский ставит целью обеспечить легкость, основательность и прочность обучения, отвергает вербализм, предлагает идти в преподавании от реального.

56. Требование создания школы в сельской местности оказалось одним из центральных при организации в Западной Европе на рубеже XIX—XX вв. средних экспериментальных учебно-воспитательных учреждений («новых школ»).

57. *Гуго Сен-Викторский* (ок. 1096—1141) — французский философ-схоласт.

58. В главе раскрывается понятие естественного метода воспитания (см. также гл. XIV, XIX и XXVII), основанного на принципе подражания природе. Ребенок, будучи частью природы, последовательно развивает свои естественные духовные и физические возможности.

59. Перифраз трактата Аристотеля «О возникновении и уничтожении».

60. *Исократ* (436—338 до н. э.) — афинский учитель риторики, публицист.

61. Цитируется труд «Об образовании оратора» римского теоретика ораторского искусства Квинтилиана (ок. 35 — ок. 96).

62. *Пансофия* — фундаментальная идея педагогики Коменского, которая пронизывает «Великую дидактику» и остальные его сочинения. Великий мыслитель видел корень зла в незнании или в искажении знания и мечтал о приобщении человечества к всеобщей мудрости, подлинному знанию (пансофии).

63. Коменский подчеркивает один из основных принципов составления программы обучения — полезность. Тем самым определяется роль школы как института подготовки к общественно полезной деятельности.

64. В главе и данном параграфе Коменский предлагает приемы поощрения естественного стремления ребенка к знаниям. Таковым прежде всего является выявление сущности («идеи») изучаемых проблем и явлений.

65. *Гораций, Флакк Квинт* (65 до н. э. — 8 н. э.) — римский поэт.

66. *Кнапий, Григорий* (1564—1638) — польский теолог, ритор, математик.

67. Речь идет о дидактике в ее нынешнем понимании.

68. Цитируется «Грубиян» (стих 490) — комедия римского писателя Плавта, Тита Макция (ок. 250—184 до н. э.).

69. *Фладд (Флатт), Роберт* (1547—1637) — английский врач, математик, механик.

70. В главе раскрываются принципы, методы, формы нравственного воспитания.

71. *Лактанций, Луций Целий Фермиан* (ок. 250 — ум. после 325) — римский ритор, принявший христианство; наставник римского императора Константина I.

72. Имеется в виду Александр Македонский (356—323 до н. э.). Воспитание Аристотелем Александра — излюбленный сюжет педагогов, в частности Руссо.

73. Коменский рассматривает дисциплину как порядок школьной жизни, обязательный для учащихся, условие эффективного обучения. Он разрабатывает систему воспитывающих наказаний, решительно отвергая палочную дисциплину. Вслед за Коменским палочный режим сословной школы осудили Локк и Руссо.

74. В античном мире за фригийцами — жителями Малой Азии шла дурная слава нерадивого народа. Такие оценки содержит, например, драма Еврипида «Фригийцы».

75. В главе семья рассматривается как важнейший фактор воспитания. Предшественники и современники Коменского фактически обходили проблему дошкольного воспитания, предполагая, что дети соответствующего возраста не воспринимают целенаправленное педагогическое влияние. Коменский впервые предложил стройную систему первоначального воспитания — «материнской школы».

76. Такое сочинение под названием «Материнская школа» было написано Коменским в 1632 г. В трактате впервые расматривались проблемы организованного воспитания и обучения в дошкольном возрасте.

Поставив вопрос о первоначальном воспитании, Коменский далеко опередил не только современников. Им сформулировано положение о необходимости дать матери наилучшее образование, до которого многие десятилетия спустя не смог подняться даже Ж.-Ж. Руссо.

77. Коменский создал соответствующее учебное пособие — знаменитый «Мир чувственных вещей в картинках». Это сочинение — небольшая энциклопедия различных сведений об обществе и природе.

78. *Цеппер, Вильгельм* (1594—1614) — немецкий теолог и писатель.

79. *Альштед (Альштедт), Иоганн* (1588—1638) — профессор Герборнского университета, где состоял студентом Коменский.

80. *Липсиус, Юст* (1547—1606) — фламандский филолог.

81. Речь идет прежде всего о гносеологической функции философии.

82. *Сократ* (468—400 или 399 до н. э.) — древнегреческий философ; со своими учениками применял метод бесед, ставя разнообразные вопросы. Сократ — автор, к идейному наследию которого охотно и часто обращался Коменский и в других своих сочинениях.

Пампедия

«Пампедия» — 4-я часть широкомасштабного философского и социально-политического труда, который венчает все творчество Коменского, — «Всеобщий Совет об исправлении дел человеческих». Начало работы над «Пампедией» относится к 1645 г. Коменский писал ее вплоть до своей кончины. Написана на латинском языке. Первый полный чешский перевод опубликован в 1948 г. Первое латинское издание — в 1960 г. На русском языке фрагменты «Пампедии» впервые опубликованы в 1982 г. В настоящей книге дается сокращенный текст этого издания: ***Коменский Я. А.*** Избр. пед. соч. Т. 2. М., 1982.

Пафос «Всеобщего Совета...» состоит прежде всего в идее универсального воспитания, которое должно повести человечество к миру без войн, социальной справедливости, процветанию. Позже, в конце XVIII в., эта идея возникнет у французских просветителей, в творчестве Ж.-Ж. Руссо.

В «Пампедии» Коменский демонстрирует глубочайший жизненный оптимизм, веру в беспредельный прогресс человечества, конечное торжество добра над злом. Великий мыслитель-гуманист обозревает бытие человечества далеко за пределами школы. Он мечтает изменить весь жизненный уклад своих современников. Коменский решает кардинальные вопросы познания, общественного прогресса в последовательно демократическом духе.

«Пампедия» является вместе с тем трактатом собственно педагогическим. Коменский осмысливает воспитание как путь преобразования человечества. С удивительной силой и страстью провозглашает он свои педагогические идеи: всеобщего образования народа; создания демократической, с преемственными звеньями школьной системы; приобщения подрастающего поколения к труду; приближения школьного образования к социальным, экономическим потребностям общества; нравственного воспитания на началах гуманизма. Большое внимание он уделяет вопросам создания учебников, работе учителя на основах «пансофии».

«Пампедия» — итоговое произведение, где слились не потерявшие злободневности дидактические, воспитательные, школоведческие идеи Коменского.

1. В сжатом виде эта идея представлена в ряде сочинений Коменского.

2. Коменский выступает здесь как утопист, провозглашая счастье как категорию прежде всего общественную.

3. Здесь развернута одна из постоянных идей Коменского — о практической деятельности как необходимом условии и результате полноценного обучения.

4. Коменский здесь говорит о дедуктивно-аналитическом методе картезианцев. В этом методе дедукций как форме аргументации придавалась особая роль в познании смысла явлений и предметов. Коменский, вслед за Декартом, предлагал добывать знания математическим методом, сходным с системой доказательств в геометрии.

5. Процитирован Гораций («Послания»).

6. Формулируется диалектическая по сути гипотеза противоборства естественного и социального при становлении личности. В развернутом виде она выступает у Руссо.

7. Проблема улучшения качества учебной литературы осталась нерешенной и после Коменского. Руссо вообще отрицал необходимость книг в обучении.

8. Почти аналогичную градацию жизни человека до 25 лет дал и Ж.-Ж. Руссо.

9. Здесь «метод обучения» надо понимать как обучение в целом (цели, содержание, методы, формы).

10. Принципы практической ориентации школьного обучения развиты Коменским во всех основных сочинениях.

11. Речь идет о принципах наглядности обучения (в духе сенсуализма).

12. См.: гл. IV, 3.

13. В «Панортосии» («Всеобщее намерение»), «Дороге света» — частях «Всеобщего Совета...» — предусмотрено создание международного сообщества во главе с Советом света, составленным из мудрейших представителей всех народов.

14. *Центон* — стихотворный опус из отрывков сочинений античных писателей.

15. Коменский повторяет здесь Платона («Государство»).

16. См. примеч. 6 к данному сочинению.

17. *Поликлет из Аргоса* (V в. до н. э.) — древнегреческий скульптор, теоретик искусства. В сочинении «Канон» вывел цифровой закон идеальных пропорциональных соотношений человеческого тела.

18. *Пангномика* — сборник мудрых и оригинальных суждений всех эпох.

19. *Панхронология* — последовательные события в истории человечества.

20. *Панистория* — повествование об эволюционном развитии природы и общества.

21. Здесь и далее — принципиальная педагогическая идея об одновременности теоретического и практически полезного образования в процессе изучения конкретных вещей, познания языка и раскрытия умственных способностей. Аналогичную формулу см. в «Пансофической школе»: «надлежит всегда соединять три следующих элемента: вещи, ум, язык» (ч. I, 39).

22. В современной терминологии можно понимать как необходимость точных частных методик по отдельным школьным дисциплинам.

23. Учителю Коменский всегда отводит особенно важное место. «Всеучитель», «пампедический наставник», должен хорошо знать цели, средства, методы своей профессии в духе идей пансофии.

24. Здесь: учебное пособие, содержащее загадки и отгадки.

25. *Давид* (конец XI в. — ок. 950 до н. э.) — царь израильско-иудейского государства. Согласно библейской легенде, Давид искусно играл на гуслях, был «человеком храбрым» и «разумным в речах» («Книга царств»).

26. *Плиний, Гай Секунд Старший* (23—79) — древнеримский писатель. Коменский почерпнул сведения о нем из книги Дрехеля «Золотой рудник» (1638).

Д. ЛОКК

Мысли о воспитании

Трактат «Мысли о воспитании» опубликован в Англии в 1693 г., переведен на русский язык в 1759 г. Н. Н. Поповским, русским просветителем, учеником М. В. Ломоносова, профессором Московского университета. В предисловии к книге Н. Н. Поповский сделал весьма знаменательный вывод: хотя Д. Локк рассуждает здесь только о воспитании детей из знатных семей, однако и незнатные могут пользоваться теми же правилами. В издании: *Локк Д.* Соч.: В 3 т. М., 1985 — этот трактат помещен в т. 3 под заголовком: «Некоторые мысли о воспитании». В настоящей книге печатается по изданию: *Локк Д.* Пед. соч. М., 1939.

«Мысли о воспитании» Д. Локка представляют собой результат теоретических изысканий, а также обобщения опыта многолетней практической педагогической работы автора. В трактате Локк разработал положения о целях, задачах, содержании и методах воспитания и обучения подрастающего поколения буржуазии и помещиков («нового дворянства») — господствующего класса Англии, пришедшего к власти в результате победившей в стране буржуазной революции XVII в.

1. Полемическое начало, отражающее материалистический монизм Локка, с позиций которого дано целостное представление о психофизическом развитии личности.

2. Идеалистической концепции неоплатоников о врожденности знаний и нравственных качеств личности Локк противопоставляет эмпирико-материалистическую точку зрения на формирование и развитие человека.

3. Локк отрицает правомерность сословных привилегий, но как идеолог буржуазии считает, что имущественное неравенство является «естественным» результатом неравных индивидуальных способностей людей.

4. Дословно: глиняная хижина. Здесь — каркас, скрепляющий всю совокупность психофизических сил человека в целом.

5. *Сенека, Луций Анней* (4 до н. э. — 65 н. э.) — древнеримский философ, писатель, политический деятель, воспитатель императора Нерона; под влиянием сложившегося в античной Греции (III в. до н. э.) философского направления стоиков уделял особое внимание этике (его сочинения «О гуманности», «Письма к Луцилию», «О стойкости мудреца» и др.).

6. *Гораций, Квинт Флакк* (65 до н. э. — 8 н. э.) — древнеримский поэт, автор знаменитого стихотворения «Памятник», послужившего основой для многочисленных подражаний; его трактат о поэтическом искусстве стал одним из источников для теоретиков классицизма.

7. Источник св. Винфреда находится в Англии, его вода считалась целебной.

8. *Август, Октавиан* (63—14 до н. э.) — первый римский император (с 27 г. до н. э.).

9. *Цезарь, Гай Юлий* (102 или 100—44 до н. э.) — древнеримский полководец, государственный деятель, писатель.

10. Эти требования отражают разработанные Д. Локком положения о соответствии естественного закона морали требованиям разума и обусловленной этим необходимости самоограничения и самодисциплины.

11. *Солон* (ок. 640—559 до н. э.) — афинский архонт (высшее должностное лицо), реформаторская деятельность которого способствовала преодолению пережитков родового строя и становлению государственности в Афинах; согласно преданию, один из семи мудрецов античной Греции.

12. Принятые в то время традиционные телесные наказания допускаются автором лишь в качестве крайней, исключительной меры; Локк в принципе отвергает авторитарное воспитание, внешнее давление на ребенка. Он ставит вопрос о создании внутренних стимулов, формирующих опыт поведения ребенка, его нравственных чувств и представлений.

13. Согласно античной мифологии, Сцилла и Харибда — два чудовища, находившиеся по обе стороны узкого пролива; оказаться между ними — значит подвергнуть себя опасности и с той и с другой стороны.

14. Локк постоянно подчеркивает, что нормы и правила поведения должны стать внутренними, личностными качествами воспитанника.

15. Здесь и далее (§ 64, 65, 66, 110) раскрывается значение опыта работы ребенка в нравственном воспитании, в связи с чем повторные действия (упражнения) в положительном поступке рекомендуются как метод формирования целесообразных привычек и навыков поведения.

16. Здесь впервые высказана мысль о целесообразности создания воспитателем воспитывающих жизненных ситуаций, которая впоследствии получит широкую разработку в педагогическом романе Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании» (1762).

17. Локк обосновывает необходимость учета возрастных, а также индивидуальных особенностей детей как непременное условие их воспитания и обучения.

18. Здесь сформулировано положение о развивающих целях и задачах обучения.

19. Характерный для эмпирико-материалистической теории познания Локка психологизм позволил ему по-новому подойти к проблеме метода обучения, поставить вопрос о мотивации учебной деятельности.

20. Здесь и далее (§ 81, 128, 129) самодеятельность ребенка рассматривается как необходимое условие раскрытия его сил и способностей, в связи с чем воспитание и обучение интерпретируются как процесс взаимодействия между воспитателем и детьми.

21. Локк поднимает вопрос о необходимости психологической установки на занятие предстоящим видом учебной работы.

22. Автор опять подчеркивает значение опыта ребенка как источника формирования его нравственных представлений и привычек.

23. Локк настаивает на необходимости формирования волевых качеств личности как важнейшей воспитательной задачи обучения.

24. Локк показывает, что учет возрастных и индивидуальных особенностей немыслим без уважения к личности воспитанников и обоснования на доступном их уровню понимания предъявляемых к ним педагогических требований.

25. Философско-педагогические сочинения Локка содержат характеристику специфических особенностей детского мышления.

26. Идея наглядности обучения, выдвинутая Коменским, применяется Локком к нравственному воспитанию.

27. Наблюдение, которое в дидактике Коменского применяется как один из методов обучения, Локк распространяет и на область нравственного воспитания.

28. Соответствие личностных качеств воспитателя предъявляемым им педагогическим требованиям Локк считает непременным условием формирования опыта положительного поведения ребенка, т. е. необходимым условием нравственного воспитания.

29. Данное требование противостоит царившей в школе XVII в. механической зубрежке, отражает ориентацию Локка на интересы и положительные эмоции детей как условие их успешной познавательной деятельности.

30. Требование стимулировать самодеятельность детей как необходимое условие их развития характерно для идей педагогического активизма Локка.

31. Локк рекомендует использовать соревнование в положительном поступке как активную форму организации повторных действий (упражнений) с целью выработки у детей нравственного опыта поведения.

32. Формирование основополагающих нравственных понятий Локк связывает с усвоением детьми понятия «собственность», что характеризует его как идеолога буржуазии, создателя теории договорного происхождения государства, согласно которой «естественный закон морали» регулирует поведение человека в обществе, основанном на господстве частной собственности.

33. *Скоч-гоппер* — игра, аналогичная детской игре в «классики», перепрыгивание на одной ноге через обозначенные на земле квадраты.

34. *Кубарь* — детская игра, то же, что волчок или юла.

35. Локк считает, что обучение как составная часть воспитания подчиняется его общим целям и задачам, являясь средством их реализации.

36. *Гопканис* и *Стернхольд* — известные в XVI—XVII вв. переводчики на английский язык религиозных песнопений.

37. Локк считает, что формирование гражданских нравственных качеств личности составляет главную задачу воспитания, достижению которой должно быть подчинено и обучение.

38. Против бессмысленной зубрежки грамматики как метода обучения языку выступил в «Великой дидактике» Коменский: «Никакого языка не изучать из грамматики, а каждый язык следует изучать из произведений подходящих авторов» (Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1982. С. 330). Локк развивает это сформулированное Коменским дидактическое правило.

39. Упоминаемый здесь ребенок — сын сэра Фрэнсиса Мэшема, в доме которого Локк проживал с 1691 г. вплоть до своих последних дней.

40. Мысли Локка о содержании образования проникнуты идеей связи обучения с жизнью, практического использования знаний, необходимых деловому человеку в его повседневной деятельности.

41. На основе эмпирико-материалистической теории познания Локк формулирует критерий, определяющий посильность усвоения детьми изучаемого учебного материала.

42. По мысли Локка, изучение законодательных основ буржуазного правопорядка должно послужить базой формирования гражданского самосознания и гражданского воспитания в целом.

43. Локк поднимает свой голос против господствовавшего в обществе того времени предрассудка, по которому обеспеченные люди не должны заниматься физическим трудом.

44. Локк рассматривает физический труд во взаимодействии с другими видами деятельности детей, которые надлежит совершенствовать путем постоян-

ных упражнений; доказывает необходимость укрепления здоровья, физической закалки, чередования различных видов деятельности.

45. Высоко оценивая оздоровительные и развивающие функции физического труда, Локк не понимал его социального значения, в чем ярко сказывалась классовая ограниченность этого прогрессивного мыслителя.

46. *Гедеон* — один из легендарных правителей в древнееврейской истории (ок. 1000 лет до н. э.).

47. *Цинциннат* — римский консул (460 до. н. э.), диктатор (457 до н. э.), слыл легендарным образцом скромности.

48. *Катон Старший* (234—149 до н. э.) — древнеримский писатель, политический деятель, консул, выступал за покорение Карфагена.

49. *Кир Великий* — основатель древнеперсидского государства (VI в. до н. э.), покорил Мидию, Лидию, Вавилон, Месопотамию.

50. *Ксенофонт* (ок. 430—355 или 354 до н. э.), древнегреческий писатель, историк, основное историческое сочинение «Греческая история» (в 7 книгах), стоял на антидемократических позициях.

Об управлении разумом

Готовя новое издание своего философского сочинения «Опыт о человеческом разумении», Локк задумал дополнить раздел, посвященный способам усовершенствования мышления человека (книга IV), специальной главой, материалы которой были опубликованы в Англии уже после смерти автора, в 1706 г. На русском языке эта работа была опубликована в 1939 г. под названием «О воспитании разума» (в книге: *Локк Д.* Пед. соч. М., 1939); под названием «О пользовании разумом» она вошла в том 2 издания: *Локк Д.* Избр. философ. произв.: В 2 т. М., 1960; в 1985 г. работа под названием «Об управлении разумом» включена в том 2 издания: *Локк Д.* Соч.: В 3 т. М., 1985. В настоящей книге печатается по изданию: *Локк Д.* Соч.: В 3 т. Т. 2. М., 1985.

Названный труд, рассматривающий пути и средства развития мышления, органично связан с трактатом «Мысли о воспитании», как бы дополняя его.

1. «Есть ли что-нибудь более недостойное авторитета мудреца, чем ложные воззрения или готовность отстаивать то, что недостаточно познано?» *(лат.) (Цицерон.* О природе богов, кн. 1).

2. О взаимодействии воли и разума в формировании способностей и нравственных качеств личности Локк размышляет и в «Опыте о человеческом разумении» (кн. II, § 9, 22, 28, 29, 48 и т. д.) и в «Мыслях о воспитании» (§ 33, 38, 45, 52).

3. «Определенные» и «посредствующие» идеи рассматривались Локком в «Опыте о человеческом разумении». Под определенной идеей он имел в виду «непосредственный объект ума, который воспринимается умом», и соответствующую идею, обозначение (название) которой «связано с этой точной идеей» (Соч.: В 3 т. Т. 1. М., 1985. С. 89—90). О посредствующих идеях говорилось в том случае, когда ум не может установить соответствие или несоответствие каких-либо идей «через их непосредственное сравнение и... старается обнаружить искомое соответствие ... через посредство других идей ...именно это мы называем рассуждением» (там же. Т. 2. С. 9—10).

4. В «Опыте о человеческом разумении» Локк говорил о так называемых самоочевидных истинах (связанных чаще всего с религией и схоластикой), которые «не помогают людям развивать науку или открывать еще не известные истины».

5. За и против *(лат.)*.

6. «Дела не хотят, чтобы ими плохо управляли» — «вещи не хотят остаться непонятыми» (из произведения древнеримского поэта Горация).

7. Речь идет о схоластических терминах, логически постулировавших понятие субстанции в контексте происхождения внечувствительных знаний (идей), которые были подвергнуты критике с позиций эмпирико-материалистической теории познания в сочинении Д. Локка «Опыт о человеческом разумении» (кн. III, гл. VI).

8. Вновь подчеркивается, что употребляемые слова (понятия) должны отражать реальные сущности.

9. Речь идет о кн. II, гл. XXXIII «Опыта о человеческом разумении» (кн. III, гл. VI).

8. Вновь подчеркивается, что употребляемые слова (понятия) должны отражать реальные сущности.

9. Речь идет о кн. II, гл. XXXIII «Опыта о человеческом разумении».

10. В этике Локка «божественный закон морали» совпадал с «естественным законом морали», регулирующим отношения между людьми в обществе, основанном на господстве частной собственности. В такой концепции ярко проявился классовый подход Локка не только к этическим и религиозным, но и социально-политическим проблемам.

Ж.-Ж. РУССО

Эмиль, или О воспитании

Впервые опубликовано в 1762 г. в Париже и Амстердаме. Неоднократно переиздавался еще при жизни автора. Из русских переводов «Эмиля» наиболее полное издание 1981 г. В настоящей книге печатается по изданию: *Руссо Ж.-Ж.* Пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1981.

Руссо начал работать над романом приблизительно в 1753 г. Последняя, пятая, книга написана в 1759 г. Руссо намеревался продолжить работу над «Эмилем», но эти планы остались неосуществленными. Частично замысел продолжения отразился в набросках «Эмиль и Софи, или Одинокие».

Тотчас по выходе в свет «Эмиль» оказался под запретом церкви. Спустя десять дней после публикации романа тираж в Париже был конфискован и сожжен. В парламенте церковники возбудили против автора романа судебное дело. Руссо писал 5 июня 1762 г.: «...парламент намерен подвергнуть меня суду, я полагаю, что тем самым... он лишь проявит собственную глупость». А через два дня: «...они могут меня лишить жизни, но не свободы. Карьере моей конец, остается завершить ее достойно» (Correspondance générale de J.-J. Rousseau. T. VII. P. 227, 283).

Руссо бежит из Парижа в Швейцарию, в небольшое селение близ Берна. В июле 1762 г., после того как власти Женевы и Берна отказали Руссо в убежище, автор «Эмиля» перебирается в небольшой городок Мотье швейцарского кантона Невшатель.

Амстердамский тираж первого издания «Эмиля» постигла та же участь, что и издание в Париже. Он был сожжен в июне 1762 г. В августе архиепископ Парижа Бомон вносит «Эмиля» в список запрещенных книг и объявляет роман покушением на «основы христианской религии, спокойствие государств». В октябре папа Клемент XIII предает автора «Эмиля» анафеме.

Не пришелся по нраву «Эмиль» и русской императрице Екатерине II. Прочитав попавший в Петербург в 1763 г. экземпляр «Эмиля», она писала: «Особенно не люблю я эмильевского воспитания: не так думали в наше старое доброе время». После такого заключения на ввоз «Эмиля» в Россию наложен был запрет. Не поняли педагогического романа Руссо и некоторые из недавних его друзей — деятелей Просвещения. К. Гельвеций осудил содержавшийся в «Эмиле» призыв к черни не подчиняться своим суверенам. Вольтер критически отнесся к идеям «естественного воспитания», хотя и нашел, что в педагогическом романе «есть страниц пятьдесят, достойных, чтобы переплести в сафьян».

Роман «Эмиль» отразил общее мировоззрение Руссо, где педагогика — важная, но не единственная сфера.

Руссо считал, что каждое новорожденное человеческое существо прекрасно и награждено даром творчества и что путем воспитания надо сделать так, чтобы природное совершенство не только не тускнело, но и засверкало новыми гранями, чтобы обеспечить переход от естественного, природного состояния к состоянию общественному. Руссо полагал, что индивид от рождения живет противоречивыми устремлениями самолюбия и альтруизма. Гармония этих двух страстей принесет ему подлинные счастье и свободу. Единственно возможным путем, способным обеспечить такую гармонию, Руссо называл воспитание.

Руссо предложена в известной мере идеалистическая педагогическая программа.

Он надеялся посредством формирования в человеке истинных идей достичь общественной справедливости.

В естественном развитии Эмиля (от рождения до совершеннолетия) намечены периоды, для каждого из которых определены задачи, содержание, методы воспитания. При этом главным требованием остается — не поступаться радостью и потребностями ребенка даже ради благих целей в будущем.

Эмиль — идеальный персонаж, лишенный нравственных и духовных недостатков. Он защищен от разлагающих социальных влияний природным здоровьем. По сути, Эмиль — существо без определенной индивидуальности, готовое жить в счастливом и свободном грядущем. Автор ставит героя в различные ситуации, позволяющие раскрыть педагогические идеи.

«Эмиль» породил широкий интерес к проблемам воспитания. Резко увеличилось число педагогических сочинений. Во Франции за 25 лет после появления трактата Руссо было опубликовано вдвое больше работ по вопросам воспитания, чем за предшествующие шестьдесят лет.

Роман Ж.-Ж. Руссо оказал воздействие на виднейших педагогов конца XVIII в. И. Г. Песталоцци принял решение заняться воспитательной деятельностью под непосредственным впечатлением от прочтения «Эмиля», который, по его мнению, означал переворот в педагогике.

Огромный интерес к педагогическим идеям Руссо проявлял Л. Н. Толстой. Замышляя план одного из своих первых произведений «Четыре эпохи развития», Толстой явно под влиянием «Эмиля» выделил в нем четыре части: «Детство», «Отрочество», «Юность», «Молодость». Пристально изучал педагогический роман великий русский педагог-демократ К. Д. Ушинский.

1. «Зло, от которого мы страдаем, излечимо, и нам, созданным для безупречного существования, помогает сама природа, если мы желаем исправиться» *(лат.)* (Сенека. О гневе, 2, 13).

2. Имеется в виду приятельница Руссо г-жа Шенонсо. По словам Руссо, она подала ему мысль написать трактат по воспитанию.

3. Имеется в виду книга Д. Локка «Мысли о воспитании», на которую часто прямо или косвенно ссылается Руссо.

Руссо созвучны мысли Локка о необходимости воспитывать ребенка в соответствии с особенностями детской психологии, «учить забавляя»; он разделяет его протест против схоластики в обучении, бессмысленного изучения древних языков.

4. Свидетельством справедливости упрека Руссо в адрес современников («Детства не знают») являются художественные произведения конца XVIII в. Писатели чрезвычайно редко касались тем детства. Скульпторы и живописцы в своих произведениях представляли детей сокращенными копиями взрослых. Руссо открыл детство для современников и потомков.

5. Первая книга «Эмиля» охватывает период с момента рождения ребенка до освоения им речи. Главной задачей воспитания этого периода Руссо считал обеспечение нормального физического роста младенца. Он рекомендовал ряд правил гигиены, кормления, закаливания, советовал остерегаться форсировать развитие детской речи.

6. Мысль о «трех воспитаниях» («природном, разумном и полезном») высказывал уже древнегреческий писатель и историк Плутарх (ок. 45—ок. 127).

7. Перефразирована строка из трагедии «Магомет» Вольтера: «Натура в моих глазах не что иное, как привычка», которая идет от формулы Аристотеля: «Более всего нас устраивает природное состояние, поэтому надо сделать привычки нашей второй натурой».

8. Платон излагает в трактате «Государство» свою систему общественного воспитания. С 3 лет дети (имеются в виду дети свободных граждан, а не рабов) должны посещать созданные при храмах детские площадки, с 7 до 12 — учиться чтению, письму, счету, музыке в государственных заведениях, с 13 до 15 — посещать школы физического воспитания. Юношам с 16 до 18 лет надлежало изучать в целях военного образования математику и астрономию, с 18 до 20 — проходить воинскую подготовку. Наиболее одаренные мужчины в возрасте 30—35 лет могли получать философское образование.

9. *Ликург* (IX—VIII вв. до н. э.) — легендарный спартанский законодатель, которому приписывают, в частности, введение суровых методов воспитания детей.

Как пишет Плутарх, Ликург видел в воспитании «самое важное и самое прекрасное дело законодателя».

10. «Овладел я тобою, судьба, и тебя полонил; все выходы твои преградил я, чтобы ты не могла добраться до меня» *(лат.)* — Руссо цитирует древнеримского оратора и политического деятеля Цицерона (106—43 до н. э.).

11. «Принимает повитуха, вскармливает кормилица, наставляет воспитатель, учит учитель» *(лат.)* — цитата из трактата Марцелла Нония (III в.), римского грамматика.

12. См.: *Локк Д.* Мысли о воспитании, § 5.

13. По древнегреческой мифологии, богиня Фемида окунула своего сына Ахилла в воды Стикса — реки, где обитали души умерших.

14. Намек на слова древнегреческого философа Аристиппа (V в. до н. э.), который на вопрос, какую плату он возьмет за воспитание юноши, ответил: «Тысячу драхм», а когда ему возразили, что цена слишком велика и за такие деньги можно купить раба, добавил: «Купи и будешь иметь двух» (цитата из трактата древнегреческого философа-неоплатоника Диогена Лаэртского (III в.) «О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов»).

15. См.: *Локк Д.* Мысли о воспитании, § 7, 18.

16. Имеется в виду античный миф о рождении богини Паллады из головы бога Юпитера.

17. «Живет и сам не знает, что живет» *(лат.)* *(Овидий.* Скорби, 1, 3).

18. Вторая книга «Эмиля» охватывает период детства до 12 лет (с момента освоения ребенком речи). Этот период Руссо называет сном разума, когда ведущую роль в становлении ребенка играют чувства. Ребенок овладевает миром вещей и явлений прежде всего посредством чувственного восприятия. Руссо считает необходимым совершенствовать в это время органы слуха, осязания, зрения, отрицая целесообразность сколь-нибудь систематического образования.

Руссо ниспровергает бытовавшие представления о ребенка и детстве. Так, Локк считал дитя tabula rasa (чистой доской), французский энциклопедист Морелли — «существом без индивидуальности». Руссо провозгласил право детей на уважение.

Для Эмиля предлагалась программа «прогрессивного, естественного, отрицательного» воспитания. «Прогрессивным» оно называлось потому, что следовало этапам развития ребенка, не ускоряя процесса его формирования. Побудительной силой такого воспитания объявлялось самосовершенствование личности. «Отрицательным» оно являлось потому, что предполагало определенное торможение умственного и нравственного развития, не допуская опережения возможностей данного возраста.

В формировании Эмиля до 12 лет особое место отведено физическому воспитанию как способу создания гармонии между воспитанником и средой (природной и общественной). Руссо первый придал столь большое значение физическому воспитанию как условию умственного развития.

19. Руссо выясняет значение французского слова enfance. Первоначально оно означало младенческий возраст. Затем приобрело более широкое значение и стало соответствовать общему понятию «детство».

20. В книге французской писательницы Стефании де Жанлис (1746—1830) «Адель и Теодор» воспитатель французского дофина пишет своему воспитаннику: «Когда вам был всего год, вы получали в колыбели большие почести, чем те, которые вам оказывают теперь: различные сословия приходили приветствовать вас».

21. См.: *Локк Д.* Мысли о воспитании, § 81. Руссо не обратил внимание, что Локк предлагал рассуждать с детьми не как со взрослыми, а применительно к их возрасту и развитию.

22. См.: *Локк Д.* Мысли о воспитании, § 150—153.

23. «Прежде всего нужно будет заботиться о том, чтобы он не возненавидел занятий, которых не может еще любить, и чтобы горечь, испытанная им раз, не мучила его впоследствии, когда пройдут годы невежества» *(лат.)*. Руссо цитирует «Наставление в ораторском искусстве» из книги древнеримского писателя Марка Фабия Квинтилиана (ок. 35—96) «Институты». Во французском переводе «Институты» были впервые опубликованы в 1725 г.

24. Здесь нет корня *(лат.)*.

25. *Монтень, Мишель* (1533—1592) — выдающийся представитель позднего Возрождения во Франции. Он оказал огромное воздействие на Руссо, который прямо или косвенно часто ссылается в «Эмиле» на основной труд Монтеня — «Опыты».

26. *Роллен, Шарль* (1661—1741) — французский писатель, педагог: ректор Парижского университета, глава коллежа в Бовэ. Один из основоположников начальной школы во Франции, автор восьмитомного «Трактата об учении», Роллен кодифицировал тогдашние нормы обучения и воспитания.

27. *Флери, Клод* (1640—1723) — кардинал Франции, воспитатель будущего французского короля Людовика XV. В своем трактате «О выборе предметов и методов обучения» (1686) К. Флери подверг критике схоластическое обучение.

28. *Круза, Жан-Пьер* (1663—1750), швейцарский математик и педагог, был наставником одного из будущих немецких владетельных князей. Известен как автор педагогических трактатов: «Новые максимы о воспитании детей» и «Воспитание детей».

29. Т. е. Дарданеллы.

30. В третьей книге Руссо описывает «третье состояние детства», годы «формирования интеллекта» своего героя — от 12 до 15 лет. Главной целью воспитания Эмиля становится развитие критического, самостоятельного мышления.

Размышляя над проблемами преподавания наук, Руссо повторил мысль Локка о нецелесообразности усвоения каждого учебного предмета в подробностях, о необходимости развития умственных способностей, навыков умственной, трудовой деятельности, понимания, как добывать знания, приобретать навыки и умения. В известной мере это зародыш будущих концепций формального образования, которые так ярко аргументировал, в частности, И. Г. Песталоцци.

Эмиль должен был развить свои природные силы, чтобы уметь противостоять злу в различных его проявлениях. Обучение должно было вестись на основе принципа полезности, на материалах прежде всего естественных и физико-математических наук. Как и ранее, обучать Руссо рекомендовал, не прибегая к книгам (исключение делалось лишь для «Робинзона Крузо» Д. Дефо). Наставнику вменялось в обязанность строить преподавание, опираясь на опыт и инициативу ребенка, посредством конкретных, наглядных, сократических форм и методов.

31. В Монморанси, неподалеку от Парижа, Руссо писал «Эмиля».

32. *Плиний Секунд Старший* (23—79) — древнеримский писатель, автор «Естественной истории» в 37 книгах.

33. *Бюффон, Жорж-Луи Леклерк* (1707—1787) — французский ученый, автор «Естественной истории» в 35 томах.

34. Робинзон Крузо, сумевший обеспечить собственное существование на необитаемом острове, был для Руссо образцом человеческой самостоятельности, а его образ жизни — показателем целесообразности. Руссо не раз в своих произведениях обращался к роману Дефо.

35. «Борются редкие, редкие кормятся пищей атлетов; Вы же прядете шерсть и мотками в корзины кладете...» *(лат.)*.

36. *Мидас* — легендарный фригийский царь, которому бог Вакх дал способность превращать в золото все, к чему тот прикасался. Бог Аполлон наградил Мидаса ослиными ушами.

37. Гильом — действующее лицо фарса аббата Д.-А. Брюе (1640—1723) «Адвокат Патлен» (1706). Имеется в виду диалог Патлена и Гильома. Патлен спрашивает, придумал ли Гильом краску, а тот отвечает, что сделал это вместе с красильщиком.

38. См.: *Монтень.* Опыты, кн. II, 27.

39. Против этой фразы Вольтер на полях «Эмиля» оставил пометку: «Разумеется, ведь это будет увалень, ничего не ведающий о своем окружении» (см.: *Державин К.* Вольтер — читатель «Эмиля» Руссо // Известия АН СССР. Отд-ние общественных наук. 1932. № 4. С. 334).

40. Четвертая книга посвящена воспитанию Эмиля после достижения им 15 лет. Именно с этого возраста, считает Руссо, следует начинать основное в воспитании — учить любить людей.

Четвертая книга «Эмиля» особенно дорога была автору. Когда парламент Парижа решил сжечь издание «Эмиля», Руссо хотел спасти от огня прежде всего эту книгу романа.

В жизни Эмиля наступает период (до 25 лет), когда он должен близко познакомиться с жизнью людей. Если до этого основой нравственного воспитания Эмиля являлся его собственный опыт, то теперь герою романа предстояло учиться соразмерять себя с общественными нормами морали. Вступление в общество означает проверку нравственного здоровья Эмиля, который неизбежно столкнется с борьбой самолюбий, людской завистью, другими духовными язвами общества.

В нравственном воспитании в эти годы большое значение Руссо придавал чтению книг о жизни выдающихся людей, особенно времен античности, и религии.

К 25 годам Эмиль завершает свое воспитание, программа которого имела целью достижение героем жизненной гармонии. Как писал Руссо в своих заметках, к 25 годам для каждого человека должен наступить «возраст счастья» (Rousseau J.-J. Oeuvres complètes. T. IV. P., 1969. P. 60).

41. Бог ветров Эол дал Одиссею (Улиссу) мех с заключенными в нем ветрами. Когда во время плавания Одиссей заснул, его спутники развязали мех и выпустили ветры. Поднявшаяся буря унесла корабль Одиссея от родных берегов (см.: *Гомер.* Одиссея).

42. Перефразированное выражение древнеримского поэта Теренция (194—159 до н. э.): «Я человек, ничто человеческое мне не чуждо» (*Теренций.* Самоистязатель).

43. Цицерон в книге «О природе богов» говорит: «В нашей немощи лежит вся наша склонность и любовь».

44. «Хорошо знакомая с бедой, учусь я в бедах помогать» *(лат.) (Вергилий.* Энеида). *Вергилий, Марон Публий* (70—19 до н. э.) — римский поэт.

45. *Светоний, Транквилл Гай* (ок. 70—160 н. э.) — римский историк, автор «Жизни двенадцати цезарей». Руссо хорошо знал труды Светония, неоднократно ссылался на них в своих сочинениях.

46. «Меланипп» — трагедия древнегреческого писателя Еврипида (480—406/405 до н. э.). До нас не дошла.

47. Сведения взяты из «Записок о галльской войне» римского политического деятеля Гая Юлия Цезаря (102 или 100—44 до н. э.), а также из сочинения «Германия» древнеримского историка Тацита (ок. 58 — ок. 117).

И. Г. ПЕСТАЛОЦЦИ

Письма г-на Песталоцци к г-ну Н. Э. Ч. о воспитании бедной сельской молодежи

Впервые опубликованы в 1777 г. В настоящей книге публикуются по изданию: *Песталоцци И. Г.* Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1981.

Адресат писем — богатый швейцарский землевладелец и филантроп Чарнер, Никлаус Эммануил (1727—1794). В 1776—1777 гг. Чарнер поместил в журнале «Эфемериды человечества» (эфемерида — крылатое насекомое-однодневка) ряд статей (в их числе и «Грезы»), где говорилось о необходимости устройства школы для крестьянских детей. Откликом на них явились письма Песталоцци, которые были опубликованы в том же журнале. Абстрактным рассуждениям Чарнера об идеальной школе для крестьянских детей Песталоцци противопоставил идею трудовой школы, в которой всесторонняя трудовая подготовка сочетается с умственным и нравственным воспитанием. В 1774—1780 гг. Песталоцци, собрав в нейгофском «Учреждении для бедных» 37 бездомных детей, попытался осуществить свой замысел: сочетая обучение с трудом, наилучшим образом подготовить воспитанников к тем условиям, в которых им предстоит жить, сделать трудовую народную школу стредством всестороннего развития личности. Три письма Песталоцци к Чарнеру и отражают эти благородные замыслы. В письмах, как и последующих произведениях Песталоцци («Лингард и Гертруда», «Письмо другу о пребывании в Станце», «О народном образовании и индустрии» и др.), проявилась утопичность его социально-педагогической программы в целом, наивная вера в возможность в условиях того времени создания воспитательного учреждения на началах самоокупаемости, иллюзорная надежда на финансовую помощь со стороны какого-нибудь состоятельного благородного покровителя и т. п. Этим надеждам не суждено было сбыться.

Не получив поддержки, Песталоцци вынужден был закрыть нейгофское «Учреждение для бедных» (1780). Песталоцци, — писала Н. К. Крупская, — «...был сын своих дней, когда вопросы классовой борьбы были еще не осознаны, когда помощи народу ждали извне: от просвещенного монарха, от воодушевленного любовью к народу феодала ... от доброжелательного фабриканта» (Пед. соч.: В 10 т. Т. 1. М., 1960. С. 268).

1. Песталоцци говорит о неразумной благотворительности филантропического проекта Чарнера. Он считает, что только трудовая народная школа, сочетающая общее образование с производительным трудом, может подготовить учащихся к предстоящей им профессиональной деятельности и тем самым оказать народу «помощь путем самопомощи».

2. Вновь прекраснодушным рассуждениям Чарнера противопоставляется идея трудовой народной школы в качестве единственной возможности оказания народу «помощи путем самопомощи».

3. Песталоцци, как видно, осознавал целесообразность связи между экономикой общества и школой. Однако его надежда на возможность осуществления подобного рода проектов в условиях того времени наивна и утопична.

4. Песталоцци надеялся, что труд детей будет не только самоокупаем, но и принесет определенный доход, который позволит содержать «Учреждение для бедных».

5. Уже опыт работы в Нейгофском приюте позволил Песталоцци сделать твердый вывод о необходимости подчинения труда детей учебно-воспитательным целям и задачам — вывод, который получил продолжение и развитие в его последующих сочинениях.

О народном образовании и индустрии

Написано в 1806 г., впервые опубликовано в 1942 г.

Данное сочинение относится к ивердонскому (ифертенскому) периоду его деятельности (1805—1825), когда разрабатываемая им теория элементарного образования и развивающего школьного обучения получила дальнейшее развитие в проблеме подготовки молодежи к труду. Пользуясь терминами «индустрия», «промышленность», он имел в виду мануфактурное производство того времени.

Песталоцци считает, что общее образование, соединенное с разносторонней трудовой подготовкой, должно составить базу профессиональной подготовки молодежи с целью устранения губительного воздействия на человека господствующего в промышленности одностороннего труда. Это позволит повысить общую и техническую культуру труда и таким путем гуманизировать (очеловечить) промышленность. Идеи Песталоцци о народном образовании и индустрии и гуманизации промышленности шли в общем русле разработки демократической концепции трудовой школы. Однако их утопический характер очевиден.

1. Песталоцци выступает против характерного для капиталистического производства разделения труда, оторванного от образования и оказывающего вредное воздействие на общее и физическое развитие человека.

2. Намного опережая свое время, Песталоцци высказывает догадку о том, что задача трудовой народной школы состоит в усвоении ребенком знаний об интеллектуальных основах индустрии.

3. Под элементарной гимнастикой как основой физической подготовки для индустрии имелась в виду специальная система физических упражнений, при помощи которых ребенок должен был усвоить и закрепить общие приемы трудовой деятельности («азбука умений»); в качестве фундамента целостного физического развития, подкрепленного общим образованием, она должна была противостоять узкой специализации труда и в этом смысле рассматривалась Песталоцци как способность к «самопомощи». На ней базировалась предложенная им производственная гимнастика, в которой он различал мужскую и женскую разновидности соответственно специфике мужского и женского труда. Данный аспект был специально рассмотрен в его сочинении «О физическом воспитании как основе опыта построения элементарной гимнастики, содержащей специальный ряд физических упражнений» (1807).

4. Песталоцци, как и все педагоги-демократы домарксова периода, не понимал, что подготовка всесторонне развитой рабочей силы и капиталистический способ производства исключают друг друга; он выражал наивную веру в то, что «образованный предприниматель» может осуществить его проект.

5. Обобщение своего многолетнего опыта работы в детских учебно-воспитательных учреждениях позволило Песталоцци поставить вопрос об использовании детского сообщества как фактора воспитания и развития личности. Еще в 1799 г. им было сделано наблюдение: «...возможно и легко одновременно вместе обучать очень большое количество детей, даже очень разного возраста и добиваться большего успеха...» (Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 2. М., 1981. С. 72). Использование в опыте Песталоцци групповых форм обучения детей различных уровней интеллектуального развития представляет несомненный интерес для современной педагогики.

Метод. Памятная записка Песталоцци

Памятная записка Песталоцци о сущности его метода относится к 1800 г., началу бургдорфского периода его деятельности (1800—1804), когда он приступил к разработке своих идей элементарного образования, которые в самом общем виде высказал еще в «Лингарде и Гертруде» (1781—1787) и в «Письме другу о пребывании в Станце» (1799).

В памятной записке раскрыты дидактические поиски, направленные на психологизацию процесса обучения с целью построить его тем естественным путем (от самых простейших начал — элементов — к сложным), которым пользуется сама природа для развития ума подрастающего человека. У Песталоцци получила дальнейшее развитие идея Коменского о природосообразности воспитания. С именем Песталоцци связано преодоление натуралистической трактовки принципа природосообразности, стремление построить обучение в соответствии со специфическими потребностями, интересами и чувствами ребенка с целью развития его мышления.

1. Здесь проявился механистический способ мышления старого материализма. Песталоцци выступил как новатор, говоря о развитии ребенка в процессе его воспитания и обучения. Но само развитие односторонне понималось им лишь как процесс наращивания количественных изменений.

2. Развивающее воздействие народных песен Песталоцци связывал с огромным, по его убеждению, общекультурным и воспитательным значением родного языка, в связи с чем он считал, что народная песня как средство воспитания соответствует глубоким интересам и потребностям ребенка.

3. Проблема обучения речи рассматривается во взаимосвязи с формированием навыков наблюдения за предметной действительностью и развитием мышления ребенка.

4. Считая прямую линию исходным моментом при изучении формы, Песталоцци сначала знакомил детей с различными ее положениями (горизонтальным, вертикальным и т. д.), а затем последовательно давал им представление о параллельных линиях, углах, образуемых двумя прямыми линиями, квадрате и делении его на части и, наконец, о кривых линиях и ограниченных ими фигурах (круг, овал).

5. Без проявления активности — познавательной, нравственной и физической — Песталоцци не мыслил осуществить природосообразное развитие всех сил и способностей ребенка.

Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода

Записка написана в 1802 г. Предполагалось, что она будет переведена и опубликована во Франции, что позволит расширить круг лиц, информированных о сущности метода Песталоцци. Однако записка так и не была опубликована при жизни автора и появилась в печати лишь в виде приложения к его биографии в 1868 г. Она отражает следующий шаг в разработке Песталоцци теории элементарного образования, намечая пути установления гармонии между всеми сторонами развития личности: интеллектуального, физического и нравственного.

1. С целью облегчить детям усвоение арифметики Песталоцци составил дидактические пособия: на одной из таблиц наглядно изображались с помощью штрихов целые числа от 1 до 100; на двух других — разделенные на части квадраты, которые использовались при изучении дробей. Он считал, что такие пособия должны удовлетворять требованиям общего умственного развития. Квадрат, который, по его мнению, служит фундаментом наглядных представлений детей о числовых соотношениях, в некоторых сочинениях назывался азбукой наглядного наблюдения.

2. Чистая доска *(лат.)*. Этот термин употребил древнегреческий философ Аристотель (384—322 до н. э.), выступивший против идеалистической концепции о врожденных идеях своего учителя Платона (427—347 до н. э.). Аристотель подошел к материализму, защищая тезис о происхождении знаний из чувственного опыта человека, в связи с чем сравнил ум новорожденного с чистой доской. Коменский напомнил об этом сравнении Аристотеля в своей «Великой дидактике» (глава V, § 9). Однако этот подход получил развитие лишь в эмпирико-материалистической теории познания Локка, влияние которой постоянно сказывается в произведениях Песталоцци.

3. Песталоцци подчеркивает взаимосвязь всех сторон элементарного образования — умственного, физического и нравственного, — призванного обеспечить всестороннее и гармоническое развитие человека.

4. Песталоцци формулирует здесь одну из своих просветительских утопий.

5. Речь идет о бедном крестьянине Руди (Рудели), одном из персонажей педагогического романа Песталоцци «Лингард и Гертруда».

Памятная записка о семинарии в кантоне Во

«Записка» подготовлена Песталоцци в 1806 г. для администрации швейцарского кантона Во, на территории которого в городе Ивердон (Ифертен) находился руководимый им институт. Опубликована впервые в Цюрихе, в 1942 г.

В названном документе доказывается необходимость создания при институте семинарии для подготовки учителей, владеющих «методом» и способных преодолеть «порчу школ» путем осуществления теории элементарного образования.

«Памятная записка...» раскрывает гуманистические представления педагога-демократа о целостном развитии личности, взаимосвязи общеобразовательной и трудовой подготовки с физическим и нравственным развитием подрастающего поколения.

1. Песталоцци был глубоко убежден, что школьное воспитание может быть успешным лишь только в том случае, если будет действовать в полном согласии с семейным и строиться подобно ему на природосообразной основе.

2. Некоторые западноевропейские и русские педагоги отождествляли взаимное обучение в опыте Песталоцци с системой Белла и Ланкастера. Однако такое обучение в опыте Песталоцци предполагало использование детского сообщества как фактора воспитания и подчинялось общей цели развивающего школьного обучения. Н. К. Крупская писала: «Песталоцци очень отрицательно относился к ланкастерским школам и называл их «грязью». Он хотел для народа совсем других школ, школ, которые давали бы ребенку всестороннее развитие, подготовляли бы его к жизни, труду» (Пед. соч.: В 10 т. Т. 1. М., 1960. С. 281).

3. *Сион* — холм, часть Иерусалима, где, согласно библейской легенде, находилась резиденция царя Давида и был расположен храм Яхве. Под «стражами Сиона» здесь имеются в виду клерикалы, обвинившие Песталоцци в том, что его идеи о развивающих целях и задачах обучения в народной школе противоречат религиозным канонам.

Лебединая песня

Последнее произведение, вышедшее в свет в 1826 г., в котором восьмидесятилетний Песталоцци подвел итоги педагогических исканий всей своей жизни. В России впервые опубликовано в 1896 г.

В «Лебединой песне» можно выделить условно две части: в одной — раскры-

вается сущность теории элементарного образования и развивающего школьного обучения, в другой — делается попытка определить причины, не позволившие ее осуществить. Автор далек от понимания подлинных социальных причин, которые на первом этапе привели к закрытию его учебно-воспитательных учреждений для детей бедноты, а в 1825 г. вынудили отказаться от руководства Ивердонским институтом и в полной изоляции отправиться в Нейгоф, место своего последнего пристанища. Пессимистические нотки, звучащие в оценке своих организаторских способностей и всей педагогической деятельности в целом, вскрывают, по существу, социальную трагедию великого педагога-демократа, в течение всей жизни безуспешно стремившегося осуществить свои гуманистические идеалы.

1. Первые походы к идее элементарного образования можно проследить в сочинениях Песталоцци, обобщающих его педагогический опыт в детском приюте в Станце (1798—1799). В годы руководства институтом в Бургдорфе (1800—1804) разрабатывается главным образом идея элементарного умственного образования; наконец, в последующие два десятилетия — годы работы в Ивердоне (1805—1825) — получают разработку идеи элементарного нравственного, а также физического и трудового воспитания, т. е. складывается в целом теория элементарного образования и развивающего школьного обучения.

2. Здесь и далее в течение всей работы подчеркивается, что теория элементарного образования есть теория целостного развития всех сторон личности и поэтому включает все составные части воспитания — умственного, нравственного, физического и трудового (в том числе и профессионального образования).

3. Теория элементарного образования содержит требование психологизировать процесс воспитания и обучения, т. е. строить его соответственно с естественным (природосообразным) ходом развития сил и способностей ребенка. В раскрытии психолого-педагогических условий построения педагогического процесса Песталоцци выступил как педагог-новатор. Но, как и многие прогрессивные мыслители домарксова периода, он не понимал социально-исторической обусловленности сущности человека и рассматривал ее абстрактно, внеисторически, лишь как некую внеисторическую силу, подчиненную извечным законам природы.

4. *Кимвал* — в Древней Греции музыкальный инструмент в виде медных тарелок.

5. Песталоцци подчеркивает, что теория элементарного образования предполагает не только развитие всех сфер личности, ее умственных, нравственных и физических сил и способностей к труду, но и установление равновесия между ними, т. е. всестороннее и гармоническое развитие человека.

6. Песталоцци считал, что природные силы ребенка, которым имманентно присуще стремление к развитию, могут стать развитой силой только благодаря воспитанию. Уровень философско-педагогических знаний его времени не позволил ему осмыслить взаимосвязь и взаимозависимость природного и общественного, биологического и социального. Только марксизм показал взаимосвязанное единство внутренних условий развития природы человека и внешних социальных воздействий, которые оказывает на личность среда и воспитание. Тем не менее Песталоцци принадлежал к числу педагогов-новаторов, видевших главную задачу организованного воспитания в том, чтобы приучить ребенка к беспрестанной и разнообразной деятельности и самодеятельности, которая должна стать фундаментом развития его сил и способностей.

7. Соединяя воспитание религиозности с нравственным воспитанием, Песталоцци следует традиции своего времени. Но вопреки этой традиции он пытается выявить, какое влияние оказывает удовлетворение физических потребностей ребенка, становление его сенсорного опыта на формирование нравственных чувств и поведение. Такое первоначальное, элементарное нравственное чувство обнаруживается им в естественно возникающей у младенца любви к матери, которому и надлежит стать исходной основой для формирования отношений ребенка к другим людям. Как педагог-новатор, Песталоцци трактует нравственное воспитание как процесс организации жизни и самодеятельности самого ребенка и детского сообщества в целом.

8. Песталоцци продолжил связанный с эмпирико-материалистической теорией познания Локка поиск, направленный на психологизацию процесса обучения и развитие логического мышления, выдвинув положение о числе, форме и слове как исходных первоэлементах обучения.

9. Здравый смысл *(фр.)*

10. Песталоцци развивает идеи Локка о сравнительно-сопоставительном изучении данных чувственного опыта как одном из необходимых средств развития логического мышления ребенка.

11. Дословно: божество с машины *(лат.)*, в переносном смысле: неожиданно, вдруг.

12. Песталоцци убежден в том, что широкое умственное образование, всестороннее умственное и нравственное развитие должно стать фундаментом и профессиональной подготовки молодежи.

13. Положение о вечности и неизменности внутренней сущности воспитания обусловлено непониманием Песталоцци исторической сущности человека.

14. «Лингард и Гертруда. Книга для народа» — социально-педагогический роман, в котором И. Г. Песталоцци выразил свою утопическую просветительную программу «помощи путем самопомощи», связанную с его мечтой о создании трудовой народной школы.

СОДЕРЖАНИЕ

ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ,
ДЖОН ЛОКК,
ЖАН-ЖАК РУССО,
ИОГАНН ГЕНРИХ ПЕСТАЛОЦЦИ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

Составители
Владимир Михайлович Кларин,
Александр Наумович Джуринский

Зав. редакцией *Ю. В. Василькова*. Редактор *К. П. Чулкова*. Художник *Б. А. Валит*. Художественный редактор *Е. В. Гаврилин*. Технический редактор *Е. А. Ревич*. Корректор *В. С. Антонова*

ИБ № 1134

Сдано в набор 10.11.87. Подписано в печать 26.10.88. Формат 60×90 1/16. Бумага офсетная № 2. Печать офсетная. Гарнитура Тип таймс. Усл. печ. л. 26,0. Уч.-изд. л. 30,02. Усл. кр.-отт. 26,625. Доп. тираж 251 000 экз. Заказ № 2766. Цена 1 р. 50 к.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР и Государственного комитета СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли
107847, Москва, Лефортовский пер., 8

Ордена Трудового Красного Знамени Калининский полиграфический комбинат Союзполиграфпрома при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли.
170024, г. Калинин, просп. Ленина, 5.

В 1988 г.
в издательстве «Педагогика»
в серии
«Библиотека учителя»
выходит книга:

В. Г. БЕЛИНСКИЙ, А. И. ГЕРЦЕН,
Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКИЙ,
Н. А. ДОБРОЛЮБОВ.
Педагогическое наследие.

В книге представлены произведения русских революционных демократов, посвященные вопросам обучения и воспитания. Для учителей представляют интерес статьи, в которых рассматриваются вопросы нравственного и семейного воспитания, подготовки детей к труду, а также о важной роли учителя в воспитании и обучении.

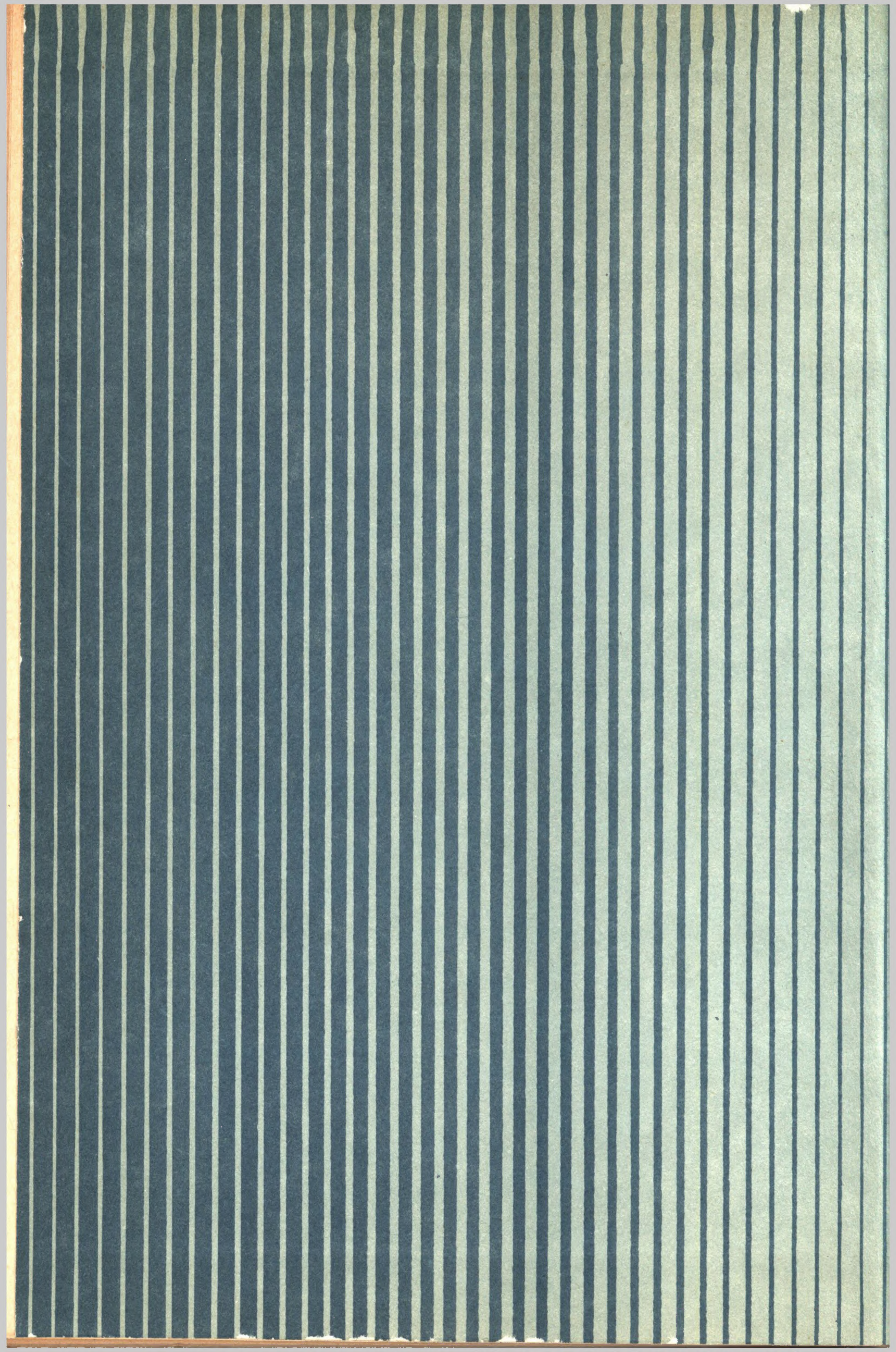
В 1988 г.
в издательстве «Педагогика»
в серии
«Педагогическая библиотека»
выходит книга:

П. Ф. ЛЕСГАФТ

Избранные педагогические сочинения.

В издание включены избранные труды русского педагога П. Ф. Лесгафта по общим вопросам педагогики, проблемам физического воспитания в школе.

Особый интерес представляет его крупное произведение «Семейное воспитание ребенка и его значение», в котором заложены научные основы теории семейного воспитания.




Я.А.КОМЕНСКИЙ Д.ЛОКК Ж.-Ж.РУССО И.Г.ПЕСТАЛОЦЦИ